

د. ف. سويفت

# إجتماعيات التربية

## دراسة تمهيدية تحليلية

ترجمة

دكتور

محمد سمير حساني

قسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة طنطا









د. ف. موييت

# إجتماعيات التربية دراسة تمهيدية تحليلية

ترجمة

دكتور

محمد سمير حساني

قسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة طنطا



## محتويات الكتاب

...	مقدمة الترجمة	...
...	مقدمة الكتاب	...
٢٠ - ٩	الفصل الأول - علم الاجتماع والتربية	...
٩	مقدمة	
١٠	علم الاجتماع التربوي	
١٤	مداخل علم الاجتماع إلى المشكلات	
١٦	ما التربية	
١٨	التربية المقصودة وغير المقصودة	
٢٠	خاتمة	
٢٨ - ٢١	الفصل الثاني الإنسان : بعض الملاحظات التمهيدية	...
٢١	الثقافة	
٢٢	الثقافة والشخصية	
١٢	التربية في البنيان الإجتماعي	
٢١	نقل الثقافة	
٣٠	التربية في البنيان الإجتماعي	
٣٤	خاتمة : التربية هي خلق المواهب	
٧٢ - ٣٩	الفصل الثالث - المدرسة	...
٣٩	من الطائفة إلى المشارك	
٤١	البيروقراطية	
٤٣	تصنيف إيتزوي للوحدات	

٥٠	تحليل بدويل الثقافة الإمبريكية
٥٦	المؤسسة الاجتماعية التي تقوم بتشكيل الأفراد
٦٢	العملية الاجتماعية القيم القوي المتداخل
٦٥	التكيف مع التربية
٧٠	خاتمة . العملية التربوية
٧٣	الفصل الرابع - البيئة الاجتماعية لمعهد التربية ... ..
٧٣	البيئة الاجتماعية الثقافية
٧٥	البيئة "سكانية الديموجرافية
٨٠	البيئة الإدارية
٨٤	الأمسرة
٨٨	العلاقة الاجتماعية
٩٢	جماعة الرفاق
٩٧	خاتمة
٩٩	الفصل الخامس الوظائف الاجتماعية للتربية
٩٩	الوظيفة الشائبة الأساسية
٩٩	المدرسة والمواطنة
١٠٢	المدرسة والتغير الاجتماعي
١٠٦	وظائف النظام التربوي
١١٠	المدرسة والحراك الاجتماعي
١١٦	التربية كوسيلة للتصنيف والاختيار

١٠٧	الانتقاء «التربوي»
١٢٠	اعداد القوى العاملة
١٢٢	انتقاء أصحاب الاهلية أو الجدارة
١٢٧	انتقاء الطبقة الاجتماعية
١٢٩	خاتمة
١٤٢-١٣٠	قائمة المراجع

## مقدمة الترجمة

بادء ذي بدء لود أن نذكر حقيقة هامة فيما يتعلق هنا بالترجمة الفعلية لعنوان الكتاب الحالي وهي علم الاجتماع التربوي وذلك كما يتضح من عنوان الكتاب باللغة الانجليزية ، وكما هو مثبت في الصفحة الواقعة خلف صفحة العنوان مباشرة . إلا أننا نرنا ان لمستخدم مصطلح اجتماعات التربية وذلك لانه اكثر الله بالنسبة لطالب التربية في مصر والعالم العربي واكثر انتشاراً . ويقتسم الكتاب الى خمسة فصول .

يتناول الفصل الاول علاقة علم الاجتماع بالتربية ، ويشرح مفهوم علم الاجتماع التربوي ومجالات اهتمامه ثم تعريف للتربية .

ويعالج الفصل الثاني موضوع الثقافة والعلاقة بين الثقافة والشخصية وطرق نقل الثقافة والتربية والبيان الاجتماعي ، ثم ينتهي الفصل بدور التربية في نقل للواهب .

ويناقش الفصل الثالث انتقال المدرسة من مرحلة الطفولة الى مرحلة المشاركة ، وموضوع آخر من أخطر الموضوعات وهو موضوع البيروقراطية ، وتصنيف ايزنواي للنظرات ، وتحليل بدويل للثقافة الامريكية ويتطرق الى المؤسسة الاجتماعية التي تقوم بتشكيل الافراد . ويعالج موضوع التربية في المؤسسة الاجتماعية ثم فانتكيف مع التربية ؛ ثم يختم الفصل بالعملية التربوية .

أما الفصل الرابع فيدرس موضوع الاممية الاجتماعية لمعهد التربية ؛ ثم البيئة الاجتماعية الثقافية ، فالبيئة السكانية ( الديموجرافية ) والبيئة الإدارية ثم الأسرة ، فالطبقة الاجتماعية وجامعة الرافق .

وأخيراً يتناول الفصل الخامس الوظائف الاجتماعية للتربية الوظيفية الثقافية الأساسية ، ثم يشرح دور المدرسة من الموافقة أو القبول الاجتماعي ، ودور المدرسة في مجال التغيير الاجتماعي . ووظائف النظام التربوي والتربية في مجال الحراك الاجتماعي ، والتصنيف والاختيار والانتقاء التربوي ، وإعداد القوى العاملة المدربة واختيار أصحاب الاستحقاق والطبقة الاجتماعية .

والكتاب الذي قننا بترجمته من أصله بالانجليزية الى لغتنا القومية ، يعد من الكتب القيمة في مجال علم الاجتماع التربوي . ومن المعروف أن هذا العلم هو أحد الفروع العديدة التي يشتمل عليها علم الاجتماع .

وعلم الاجتماع التربوي الذي نستطيع القول بأنه لاغنى عنه لأولئك الذين يهتمون بدراسة المؤسسات التعليمية سواء أكانوا طلاباً بكلية التربية الجامعية ، أم طلاباً بماهدين أو دبلوماسيين المختلفة فإن له دور محوري في إعداد هؤلاء الطلاب . ولا تقتصر أهمية هذا الكتاب على أولئك الطلاب لحسب ، بل يمتد إلى كل المستقلين في مجال التربية والتعليم على كافة المستويات : سواء كانوا مديريين أم مشرفين أم موجهين أم مدرسين أم إداريين .

وأخيراً وليس آخراً ندعو الله دائماً دوام التوفيق والتقدم والازدهار للوطن والمواطنين .

دكتور  
محمد سعيد حسين

## مقدمة الكتاب

يمر علم الاجتماع في الوقت الحاضر بمرحلة من التوسع العظيم ، وليس هناك اهتمام عام واسع الانتشار بالموضوع بحسب ولكن أيضاً هناك نمو سريع في عدد المقررات الجديدة في الجامعات وكليات التربية بل وفي أماكن أخرى . وكنتيجه لذلك فإن هناك عدداً متزايداً من القراء المهتمين بالكتب المدرسية المدخلية ، أو التمهيدية ، وسوف يكون الدافع لدى البعض هو الاهتمام العام . بينما سوف يرغب البعض أن يستنتج الكثير عن الموضوع ليرى ما إذا كانوا يحبذون دخول مقر رسمي فيه ، والبعض الآخر سوف يكونون قد بدأوا اتباع مقررات صهر فيها أحد نواحي علم الاجتماع وأحد المداخل الى هؤلاء القراء يتم عن طريق إعطاء كتاب تمهيدى يكفل تغطية عامة لمجال علم الاجتماع ومدخل آخر يتم عن طريق سلسلة من المذكرات يغطي كل منها مقدمة لموضوع ممتاز ولكل من هذين المدخلين مميزات وعيوب وقد تبنت مكتبة علم الاجتماع المدخل الثانى وسوف يغطي مدى أكثر كثافة من الموضوعات يزيد عما يمكن معالجته في كتاب واحد . في نفس الوقت سوف يقدم كل كتاب معالجة تمهيدية فاحصة لكل موضوع والقارئ الذى توجد لديه معلومات قليلة أو لا توجد لديه معلومات إطلاقاً سوف يجد في أى كتاب معيناً أساسياً يستطوع أن يبني عليه ، وأن يوسعه عن طريق المقترحات لقراءات مستقبلية .

والثريه اليوم هى مركز جدال بين المدرسين ، والاباء ، والسياسين بل والمربين أنفسهم ومدى كثافة هذا الجدال يجعل شهادة لاهمية التربيه كعملية فى المجتمع وتشق هذه الاهمية جزئياً من حقيقة أنه خلال عمليات التربيه ومؤسساتها تتطور من المعارف والمهارات وكذلك المواهب الوطنيه . ومن

الضروري لأعضاء جمعية ما أن يكونوا على بينة مما يثوقونه من مؤسساتهم التربوية ، وسوف تتطلب الأنواع المختلفة من المجتمعات أنواعاً مختلفة أيضاً من المهارات والمعارف تعطي كأساس للمواطنة ولإمداد القوى العاملة بأنماط مهنية متغيرة . ولسوء الحظ فإن وضوح الفكر في هذه الأمور ليس جلياً باستمرار .

وينشأ المصدر الثاني للجدال من القمص المختلفة التي تنتج من امتلاك كيانات مختلفة من التربية ومن ثم فإن الجادلات حول التربية . وكيفما كانت العبارات التي تنم بها فمن تحمل باستمرار إشارة صريحة أو ضمنية إلى الطريق الذي قسم به مجتمع معين .

وتهم التربية كذلك بتنمية القيم والشخصية ؛ ويوجد كذلك إختلاف في الآراء من أجل ما تكون عليه تلك القيم ؛ وكيف تؤثر الإجراءات التعليمية المختلفة في تطوير الشخصية .

وأخيراً فإن العملية التعليمية تستمر خلال مؤسسات التربية النظامية ؛ مثل المدارس ؛ والجامعات ، ونوادي الشباب ، وأيضاً خلال الجماعات الأقل نظامية مثل الأسرة وجماعة الرفاق .

ولا يوجد قصور في الأدب المتعلق بهذا المجال الهام جداً ، كما أن معلومات الإحصائية لا تعاني نقصاً كذلك إلا أن الفرد غالباً ما يشعر بأن الحرارة ترد أكثر من الضوء في المناقشات المتعلقة بالتربية بسبب الفشل في رؤية العملية التربوية ككل وعلاقتها بمجتمعها . ويحاول دكتور سويث Swift أن يعمل ذلك للطالب . وتوضع مناقشة في إطار مرجعي يتعلق بعلم الاجتماع على وجه الخصوص .

والفصلان الأولان مخصصان بدرجة كبيرة لتطوير هذا الإطار . ثم نضم  
بعد ذلك بمناقشة المدرسة كنظمة للبيئة الاجتماعية التي تحيط بالمدرسة . وأخيرا  
لأعمال النظر في بعض المسائل الأساسية المتعلقة بوظائف التربية في المجتمع .

وقد يدهش القارىء عندما يجد وصفا قليلا لتركيب النظام التربوى  
البريطانى . ومن الواضح فان أية عبارات نظرية تقدم تكون قليلة الفائدة مالم  
يظهر إمكانية تطبيقها فى المواقف الحقيقية

وعلى أية حال ؛ فقد اختار دكتور سويفت مع هذه الارضية الواسعة التى  
ينبئ تطبيقها أن يجمع إطار العملية المناسبة فى كتاب يعبر للقسارى . المهم  
الذى من الممكن أن يجعله مرجعا .

١ . و . اميرسون

# الفصل الأول

## علم الاجتماع والتربية

### مقدمة :

يخلق أو يولد المجتمع الجديد وجود اهتمام كبير لكل أنواع العلماء في مجال علم الاجتماع ؛ وذلك من أجل أن يضعوا معرفتهم ومهاراتهم في خدمة المجتمع . ونجد الآن تناقضا في استخدام المصطلح وبالتالي يتزايد احتياجنا للخبراء عن ذي قبل . ولما كان الكثير من مشكلاتنا يعتبر مشكلات اجتماعية ؛ فإن عالم الاجتماع هو الحبير الذي نتجه إليه .

إلا أن طاب المصطلح أو المشورة لا يجد باستمرار إستجابة مرضية من عالم الاجتماع . ومن المتوقع عادة أن يسعى الجيل غير المتخصص ؛ أي الذي هو خارج نطاق هذه المهنة ؛ فهم أنواع كثيرة جدا من الاسهامات التي يؤديها علم الاجتماع . إذ أنه يحدث في المدى الطويل تداخل بين اهتمامات عالم الاجتماع مع الفرد الذي يقوم بحل المشكلات الاجتماعية ، ومرد ذلك أن علم الاجتماع يساعد أيضا على حل مشكلات المجتمع . وعلى أية حال ، فإننا نتوقع في المدى القصير حدوث بعض أنواع من الصراعات وكثيرا من سوء الفهم .

ولا يستطيع عالم الاجتماع باستمرار ، بمحتوياته الخاصة ؛ أن يكون قادرا على المساعدة في التعامل مع المشكلات الاجتماعية ، ولما كانت تحت الضغط الملح للأشخاص أصبح أكثر استغراقا فيها . واستطاع أثناء هذه العملية أن يبدأ في اكتساب قدر معين من الثقة . فقد تطورت مهارات التفكير الاجتماعي وجمع المعلومات تطورا كبيرا وأصبحت أكثر ملائمة عن ذي قبل .

ويعتبر علم الاجتماع التربوي أحد المجالات التي أوضحت هذه الثقة المتزايدة لعلم الاجتماع فيها . فقد بدأ عالم الاجتماع في بريطانيا في العقد الماضي يلعب دوراً كبيراً في مجال القانون الإداري كاستشار ؛ ورجل إداري وباحث . وتمثلت نتائج البحث في أدب التربية والتدريس بدرجة تعتبر - مع إعطاء كمية قليلة من البحث - ذات سرعة خطيرة .

ونتج عن ذلك ثورة صغرى في اتجاهاتنا نحو التربية . فبدلاً من النظر إليها على أساس أنها نوع من الانتماء الوطني ؛ بدأنا ننكر فيها على أنها من أكثر أنواع الاستثمارات الرأسمالية ذات العائد الاقتصادي المرجح . وذلك لأنه أصبح ينظر إلى التربية على أنها وسيلة لإنتاج القدرات أكثر من كونها نظاماً للتصنيف والاختيار . ويهدف هذا الكتاب لتبيان الطريق نحو النظر للحياة الاجتماعية التي تساعد على تطوير نظرتنا الأساسية نحو إيماننا بالتربية فهو يقوم على مجموعة من نماذج تصورية تقوم على أساس منظورات في علم الاجتماع .

### علم الاجتماع التربوي :

كان هدف علم الاجتماع التربوي ، حتى عهد قريب ؛ معالجة التقدم الاجتماعي فعمل سبيل المثال ؛ لقد افلقت دور كايم Durkheim أبا علم الاجتماع التربوي ، الحديث ، كما يطلق عليه في العادة ، بدرجة كبيرة التطورات المطردة في المجتمع الصناعي الحديث ، وظن ذلك العالم أن المخرج من الوصول إلى كثرته هو إعادة تنظيم الحياة الاجتماعية ؛ وأن على التربية أن تقدم الحل ( دور كايم ١٩٥٦ ) . ولدينا في الوقت الحالي أسئلة مشابهة لدور كايم كثيرة تامة فيها برامج خططة لتنمية البيئة ؛ عادة ببدء العمل بها بتفقد واضح وهو رفيع مستويات المعيشة بالتأثير على اتجاهات السكان . وعادة مايم ذلك عن طريق برامج مكثفة في مجال تعليم الكبار يجب أن تقوم على أساس معلومات تتعلق بعلم الاجتماع ، مادام

## هدفها ووسائلها الاجتماعية .

ومن الخطأ القول بأن أقتراح هذا الاعتماد في دور التربية شيء جديد لنشأ أساسا نتيجة استخدام نتائج علم الاجتماع . والاعتماد بإمكانية تطوير أو تحسين المجتمع عن طريق العمل المخطط في مجال العملية التربوية يتضمن بالدرجة الأولى في كثرة صياغة وضع النظريات عن التربية ، وقد أقرضت نظرية أفلاطون عن التوازن الدقيق في الصراع بين دافع النسرود نحو التفوق الذاتي ومطالب الدولة إزاء تصرفاته فرضت نظريا على التربية أن تكون مرتبة جدا جدا لكي تسهل ترتيباً ماسبا . وتطور علم الاجتماع التربوي منذ أيام دور كايم عن طريق إعمال الفكر ، تصل اليه النظرية الاجتماعية النفسية والبحث مما أوصلنا لفهم الطبيعة الاجتماعية للإنسان . وفيما يتعلق بمخطط أفلاطون التعليمي ، اعطاه بعض الأفكار عن تعقيد الذكاء البشري ؛ وعن إحتمال وجود تخصص في الاهتمامات ، وكانت أساسية في تشكيل التربية الأوروبية الغربية . إلا أن البحث الحديث أوضح خطأ ذلك . ومن ناحية أخرى ، فقد أدت رغبة دور كايم لانقاذ مجتمعه الى آراء ومقترحات بنيت على أساس فهم أعمق للعملية الاجتماعية التي دائما ما أظهرها الفلاسفة الأقدمون الذين اتجهوا عند تكوين نظرياتهم الى الاعتماد على « فهمهم » البديهي لنفسية الفرد .

ويتضح أن دراسة علم التربية قد تسهم أسهاما ذا فائدة لكل من علم الاجتماع والمجتمع . والخطوة التالية هي الاستفسار عن أهم الاهتمامات لعالم الاجتماع وعالم التربية والإداري . ويمكن أن يؤديه نحو هذه العملية ، ينبغي أن تكون الإجابة في اللقاة الأولى هي أن عالم الاجتماع يجب أن يقوم بعمل علم الاجتماع جيدا . وينبغي عليه أن يعمل طبقاً لقواعد عمله . إلا أنه بعمله ذلك قد يؤدي الى المخاطرة بإعطاء إجابات غير مناسبة أو غير مرغوب فيها في أعين عالم التربية

وأدفع تايلور Taylor ( ١٩٦٧ ) فصل استخدام المصطلحين  
اجتماعيات التربية Educational Sociology وعلم آلات الاجتماع التربوي  
Sociology of Education الذي يمكن المحافظة عليه من أجل الاهتمام بالمشكلات  
الاجتماعية أو التربوية . ويقول تايلور هذا في العدد :

لأنه على الرغم من وجود أشكال قوية فإنه (أي علم الاجتماع التربوي)  
أنى يقدر طيب من الاستبصار في علم الاجتماع وتأثيره على المشكلات  
التربوية وأنه بدأ يصبح تحذيرياً أكثر منه تجريبياً ، وإيجابياً أكثر منه  
موضوعياً ، وإجمالياً أكثر منه تحليلياً . (تايلور ، ١٩٦٧ ؛ ص ١٩١) .  
ومن المفيد أن ننظر للتربية وعلاقتها بعلم الاجتماع ، وأن نشير الى أن  
العلاقة القائمة بينها تشبه العلاقة القائمة بين الهندسة وعلم الفيزياء . فهو التطبيق  
التكنولوجي للعالم البحث . إذ يأخذ الممارسون المعرفة والنظريات التي يضعها  
العلماء النظريون المتخصصون أو الأكاديميون ويطبقونها لحل مشكلات عملية .  
وفي الحقيقة فهذه العلاقة تعمل أيضا في الاتجاه العكسي ، لأن حسل المشكلات  
العملية في حد ذاته يسهم في إثراء المعرفة ؛ الا ان ذلك لا يغير من القاعدة التحليلية  
المتعين بينهما .

ومادام الاختلاف يمكن في السبب الذي يتم من أجله البحث في المقام الأول ،  
فأنه لا توجد له أهمية عملية ويكون القصد في هذه الحالة صرفاً أو بحثاً أو  
نقياً أو ما أجرى من أجل تحسين معرفتنا في كيفية عمل المجتمع أو الطرق التي  
يستخدمها للوصول الى معلومات صحيحة عنه . ومن الناحية الأخرى فإن الهدف  
من البحث التطبيقى أو الارتباط لحل بعض مشكلات معينة في المجتمع كما يدرها  
الفرد . وهناك فرق ، ولكنه فوق في الإدراك أو المفهوم ، بين البحث من أجل  
علم الاجتماع والبحث من أجل المجتمع :

والنقطة هي ان الفرد يأمل (وتقريباً جميع علماء الاجتماع) يأملون في ان يكون

علم الاجتماع ساعداً للمجتمع دون الوقوع في مملات عاطفة وحينما نقوم بدراسة علم الاجتماع فإن هدفنا يكون محاولة حل مشكلة من مشكلات المجتمع . حتى انه عندما ننفذ علم الاجتماع فإن هدفنا يصبح في الحقيقة محاولة لحل إحدى مشكلات المجتمع .

ويمتد إدراك أو بلوغ التغيرات المقصودة من الأهداف العامة للمعلوم البيولوجية والطبيعية والتنظيم من الأهداف التي ترمى اليها العلوم الاجتماعية : ويتشابه مع ذلك أنه يعتبر التنبؤ والضبط أهدافاً للعلوم الاجتماعية التي تحتويها العلوم وطرق اختيار المصدق لمطلوبات العلوم الاجتماعية هي التنبؤ بالتغيرات تحدث دون قصد عالم الاجتماع أو بسببه . وإذا ما حدثت بسبب التدخل فإنه من الممكن أن نقول أنها هذست . وهذا بالضبط ما تسمى التربية إلى القيام به ؛ سواء نحو الفرد أم عن طريقه ، تجاه المجتمع . وبالمعنى الصحيح تماماً فإن تطبيق العلوم الاجتماعية أو السلوكية بمعناها يعتبر ضرورياً ( على الرغم من عدم كفاءتها ) مظهراً للتربية .

ولقد أسهم علم الاجتماع أسهماً كبيراً في مجال التربية . وينبغي أن ننظر إلى ما تقدمه التربية إلى علم الاجتماع . وإذا ما أراد علم الاجتماع أن يتقدم كعلم بحث فيجب أن يكون أكثر تجريبية . ويقدم النظام التربوي أو التعليمي مواقف يمكن إجراء التجارب فيها دون التعرض لقيمتنا عن الجنس البشري . ويعطى ذلك علم الاجتماع فرصة لمقابلة التحدى لما يعتبره كثير من الناس من المتطلبات الأساسية للعلم القدرة على التنبؤ وضبط التغير الإجتماعى . ولذلك فإن البحث في علم الاجتماع في مجال التربية هو ببساطة علم اجتماع تجريبي أو ملاحظي أى يقوم على التجربة والملاحظة .

وتطور العلم ( ومن ثم قيمة في المجتمع ) تنشأ عن العلاقة المشتركة بين صياغة النظرية وجمع المعلومات ، ويعتمد كل منها على الآخر في معناه . وليس هناك نقطة في التمييز بين الدافع للقيام بعمل الأبحاث . وما يهمنا هنا هو القوى المعنوية للنظريات التي توضح المعلومات والمجهود الذي بذل من أجل جمعها . وبالتالي فمقدم علم الاجتماع وعلم التربية قدر كبير ليقدمه كل منها الآخر .

### مداخل علم الاجتماع إلى المشكلات :

تقدم النظريات والمفاهيم وطرق أو مناهج البحث في علم الاجتماع مجموعة من الأدوات تساعد على فهم التربية . وتختلف هذه الطرق عن غيرها في البحث أو الدخول بها . وعلى سبيل المثال فقد تختلف وجهة النظر الأخلاقية في عناصرها الثلاث . وبينما وجهة النظر السيكولوجية قد تختلف بدرجة جذرية أقل وعلى أية حال فقد يسبب الاختلاف في المنظور قدراً كبيراً من الجهد بين الناس الذين يستخدمون المنظورات المختلفة دون التحقق منها ( سويت Swift ١٩٥٦ ب ) . والنقطة التي يجب توضيحها منذ البداية هي عدم قدرتنا على الإدعاء بمركز ممتاز للمنظور المتعلق بعلم الاجتماع فهي ببساطة طريقة واحدة للنظر إلى التربية ، والتي لا تنضيف إلى فهمنا لها ، إلا أنها تحل محل وجهة النظر الأخلاقية أو السيكولوجية .

وينشأ الاسهام الخاص بعلم الاجتماع نتيجة عن اهتمامه ببنية أو تركيب ووظيفة أو عمل الجماعات بمختلف أحجامها ابتداء من فردين إلى أمة بأكملها . وبدلاً من أن ينظر علم الاجتماع إلى السلوك الإنساني على أنه أعمال الأفراد فإنه يبحث عن الاطرادات والتشابهات في السلوك التي يمكن ارجاعها إلى سياق الجماعة . ويفترض علم الاجتماع ان الطريق الوحيد والنتائج لهذه العبارة ذات النعمة المسببة النزاع على الرغم من سلامتها ، لتفسير أفعال بني البشر هو النظر إليها

على أنها نتاج لحسبرتهم الإجتماعية فسوف نعالجها في فصل آخر . ويمكننا القول بأن الاتساع الذي نرما في السلوك الاجتماعي ماضي في العادة الا نتيجة لمضوية الفرد في جماعة ما . وبالتالي فعندما نعالجها فاننا نصف البنية أو تركيب الجماعات الاجتماعية . وتأسيساً على ما سبق نستطيع القول بأن هناك زاويتين أو منظورين يمكن من خلالها أن نستعرض السلوك الاجتماعي ... منظور الفرد ومنظور الجماعة . ولأننا نعودنا النظر إلى الافراد كأشياء ملبوسة أو مادية فانه من المبرر علينا ان نتكلم عنهم بعبارة المستوى التجريدي للفرد . ومن الناحية الأخرى فلما كانت الجماعة شيئاً غير ملبوس أو مادي ، فاننا غالباً نجد أنها فكرة صعبة للتعامل معها بالرغم من وجود الكثير من مستويات الجماعة التجريدية ، في التفكير اليومي عن المجتمع . وما الأفكار المتعددة مثل « الفريق » و « الوطن الأم » ، و « الاقتصاد » الا محاولات في تفكير علم الاجتماع . وبدأنا نميل خلال سنوات عديدة من الممارسة إلى النظر للفعل على أنه نتيجة للدوافع والرغبات ونوايا الأفراد . وهذا طريق صحيح لعمل ذلك ، الا انه ليس الطريق الوحيد الصحيح ويشير منظور علم الاجتماع إلى الطرق التي يصل عن طريقها الفرد إلى تلك الدوافع والرغبات والنوايا ، وكذلك نحو الضغوط التي توجه وتحدد الفعل :

ولا يتفوق المستوى الفردي التجريدي من الناحية التحليلية . إذ ينبغي أن يسيرا جنباً إلى جنب ، ويعطيا تفسيرات تأملية للواقف الاجتماعية ، وبحساج للربون إلى استخدام كل من المنظورين ما أرادها ان يخططوا لاحتطهم تحطيطاً فعالاً . وعندما يصف علم الاجتماع التريوي العمليات الاجتماعية التي يتعرض لها الأفراد ، وتأثير إحدى الجماعات على جماعة أخرى فهو يعطينا فيها أعمق للاطار أو الفحوى الذي ينبغي ان تحقق أهداف التربية أثره . أما المنظور الفردي فانه يتعامل مع أى

فرد يأتي في هذا الإطار أو النحوى والوسيلة التي يمكنه عن طريقها أن يستوعب خبرته عنها .

### ما التربية :

على قدر ما هم عالم الاجتماع ، تعتبر التربية هي الشيء التي يحدث في المجتمع بسبب ثلاث حقائق أساسية عن الجنس البشرى : أولاها - معرفة كل ما يتعلق بالاشياء المتعلقة بطريقة الحياة في مجتمع معين أو في جماعة من الناس . وعلى الاطلاق بالنسبة للبيولوجية الموروثة . ثانيا - يعنى الطفل البشرى الخبرة بدرجة مذهلة ويعنى ذلك قدرة الطفل على تنمية مجموعة واسعة من المعتقدات عن العالم المحيط به ، والمهارات وطرق تناولها ، والقيم التي عن طريقها يمكن التعامل . ثالثا - يعتمد هذا الطفل اعتماداً مطلقاً ولفترة طويلة جداً ولذلك فإنه على الآخرين لا يستطيع ان ينمى شخصيته الإنسانية دون قدر كبير من المعونة المقصودة أو غير المقصودة التي يتلقاها من الآخرين .

وبنفس المعنى الواسع جداً ، التربية العملية التي تربط بين هذه الحقائق الثلاث جنباً إلى جنب . فهي الطريقة التي يتمكن الفرد بواسطتها أن يكتسب الكثير من القدرات البدنية والاخلاقية والاجتماعية التي تتطلبها الجماعة التي ولد بها والتي يجب أن يعمل فيها . ويسمى علماء الاجتماع هذه العملية بالتطبيع الاجتماعي أو بالتنشئة الاجتماعية Socialization . وترجع قيمة هذا المصطلح لسببين . فهو يؤكد . في المقام الأول ، على أن العملية عملية اجتماعية . تحدث في نحوى أو اطار اجتماعي وبالطرق التي تتطلبها قوانين الجماعة . وهي تسمح لنا أيضاً باستخدام كلمة تربية بمعنى خاص .

ويفضل أغلب علماء التربية استخداما لنحى شيئاً ما بالإضافة إلى التنشئة

الاجتماعية ، والناقشة بالقبلة لهم . مناقشة ما يقرمون بعمله في العادة تفترض بعض الافكار عن كيفية تحسين الافراد ( ومن ثم المجتمع ) ، بالنسبة لعالم الاجتماع ليس هناك اختلاف . والتربية هي التأثير على القادسين المحدد في المجتمع . وتستمر في عملها في المجتمع كاستجابة للنفس التي يجب أن يتم تعامل الافراد على مستواها وعن الافكار لما يذفي أن يرفوه . وهذا الوجهان من الانسانية - أنماط السلوك والقيم التي تعطيه « معنى » ، هما اليثوران الاساسيان لعلم الاجتماع .

ولدينا الآن تعريف واسع للتربية . وهي أنها كل ما يجري في مجتمع والتي تشمل على التعميم والتعلم . وقد يكون هذا التعليم والتعلم مقصوداً أو غير مقصود أي أننا لانحتاج إلى أن نقصر أنفسنا على نتائج العمل للمقصود فقط . وفي الحقيقة فإن عملنا هذا سوف يحدد ولا داع فحينما العمالة التعليمية . وغالباً ماتكون أكثر نتائج أعمال الفرد أهمية ليست تلك التي كان الفرد يقصد الوصول اليها ولكنها النتائج التي لم يكن يتوقعها . ولا تكون النتائج غير متوقعة لحسب ؛ بل قد لا يمكن حتى التعرف عليها عندما تحدث . وبالتالي فالقاعدة الأساسية في التحليل المتعلق بعلم الاجتماع تحدد أنه لكي نفهم ما تقوم التربية بعمله في مجتمع معين ، ويجب على الشخص الذي يقوم بالملاحظة أن يميز باستمرار بين ما يقوله المربون بأنه يحدث ، وما يحدث بالفعل . وقد يحدث أن ينتج هذا تشابهاً ، إلا أنه ليس هناك داع لافتراض أنها كذلك . وسوف نمى ونطور هذه الفكرة فيما بعد تحت عنوان أو موضوع الوظائف الكامنة والظاهرة .

ويتميز استمرار العملية التربوية في أغلب تاريخ الإنسانية وبالنسبة لكثير من الناس في الوقت الحاضر ببساطة نتيجة لعمل المجتمع أو الجماعة الاجتماعية

( ٢-٤ ) .

التي يولد بها العقل . وقد يقوم الباقون والأطفال الكبار بتدريس تلك القوانين  
والمبادئ التي تعتبر حيوية بالنسبة للجماعة إلا أنه لم يصغ نص في هذا الصدد .  
ومن الناحية الأخرى فقد وضعت المجتمعات الحديثة أشخاصاً معينين للقيام بواجب معين  
هو تكريس معظم الجاهل الأكثر من طاقاتهم الإنتاجية من أجل ذلك . وكان  
من نتيجة ذلك أن كرس المجتمع فئة مهنية معينة لديها مجموعة من القواعد والأفكار  
عن دور التدريس ؛ هي فئة المدرسين . وعادة ما تتطلب لذلك ترتيبات خاصة  
كتخصيص المديني التي يستطلع المدرسون أن يمارسوا تأثيرهم على الأطفال فيها .

#### التربية النظامية وغير النظامية :

وهكذا فإن ذلك بقى دنا إلى زوجين من النشأت التي تستلزم أن نقسم  
بمقتضاهم نمطيناً للتربية فالأول قد تحدث بقصد بدو في تدعيم حد السواء .  
ويتمتع الطفل الإنسان كخبرة لتجربته الاستيعابية كية كبيرة من «العزلة»  
عن العالم وكيف يصار . وهذا من كمال فاعلية تربية تفاعله معه . وتعنى  
التربية غير النظامية أن غير المدسوة . أوواع لتعليم والتعلم التي يقوم بها أفراد  
الجنس البشري . ما يتم من له حلال في حياتهم . ويسمى أحدها علماء الاستماع  
هذه العملية كما يلي :

ومعالجة التربية بمناها الواسع ، توسعته في الحالات العملية التي تستمر  
طوال الحياة . وعلى موقف جديد يتعرف عليه الفرد ، وكل وضع جديد في  
الحياة ، كالزواج ، والابوية ، والنضج ، والكهولة ينبغي أن يتعلمها الفرد ،  
عليه أن يلائم نفسه به بالتدريج ، وإكتساب اتجاهات الجديدة ، والأفكار  
الجديدة وكذلك لواجبات والمسؤوليات الإجتماعية الجديدة ( مالتينوفسكي

Malinowski ١٩٤٧ - ص ١٤١ ) .

وتوجد عند كل المجتمعات تقريباً بعض الاوجه التي شكلتها تقدمها للأطفال أو الكبار الوافدين حديثاً وعلى سبيل المثال توجد في كثير من المجتمعات غير المتعلمة جماعات سرية أو طقوس أو شعائر الحياة ، يتعرض لها التلاميذ بالبتدىة .  
 التقدم الجديد لعمليات تربوية يقصد منها قياس درجة تحمّل المصاحب والآلام .  
 ككسر أو خلع الأسنان والتعرض للبرد وتناول الطعام غير الصحي ، والضرب بالسياط ، وغيرها غالباً ما تصاحبها دروس ومينات الذاكرة ، التي غالباً ما تصاحب الدروس وتبدو كما لو كان الهدف منها التأثير عليهم بدرجة كبيرة مؤكدة . فغالباً ما تكون الدروس بسيطة . وكذا أصبح المجتمع أكثر إنتاجية في المجال الإقتصادي ( يصبح بالتالي أكثر تخصصاً ) في المجال الوظيفي أو المهني . ومن ثم يكون هناك اعتماد أكبر ومتزايد على الوسائل للنظمة لاعداد الأطفال لحياة الكبار .  
 ووصل هذا في المجتمعات الصناعية المتقدمة درجة كبيرة إذ أنه لا يمكن ترك هذا الاعداد الآباء . وأصبح معدل التغير الإجتماعي والإقتصادي والصناعي كبيراً جداً لدرجة أن الجيل المساعد يجب أن يكون أفضل تعلماً ، في كثير من المهارات التي تعتبر أساسية للقيام بالعمل في مختلف المهن . ومن الواضح فإن الآباء لا يستطيعون أن يسلّوا كل طاقاتهم في إعطاء الإبناء التربية المطلوبة ، حتى لو كانوا مؤهلين للقيام بها . وعلى وجه العموم فإنهم لا يكونون كذلك . فكان الحل الذي تبنته المجتمعات الحديثة هو الاتجاه نحو نظام التعليم الرسمي أو الشكلي . ويمكن محددته بأنه النمط الرسمي المقرر للقواعد والآداب والواجبات والامتيازات والمسئوليات المطلوبة المتعلقة بتحقيق أهداف معينة .

وبناء على هذه الأفكار وتنظيم السلوك يتضح ان هناك أفراد معينين يقضون طوال سنى حياتهم العملية في تولى مهام ومسئوليات النظام التعليمي . والمباني والمواد الذي يتم فيها جنباً إلى جنب القيم والقواعد التي قامت عليها والتي يمكن تلخيصها جميعاً تحت مصطلح نظام التعليم .

## خاتمة :

كان ذلك تمهيدا ضروريا لتبيان ماهية علم الاجتماع التربوي . بأنه تطبيق معارف علم الاجتماع ، وطرق التفكير وجمع المادة للمساعدة في شخص مدى الظاهرة الاجتماعية الى بطلان علمها اسم التربية . وفي كتاب تم يدي كهذا لا يستطيع أن نعمل أكثر من مخطط للطرق الرئيسية الى بنظر علم الاجتماع بها إلى التربية . وباختصار ، يتعامل علم الاجتماع مع التربية تحت النقاط الموضحة الأربع الرئيسية الآتية :

- ١ - العملية التربوية كظهور للتفاعل الاجتماعي .
  - ٢ - المدرسة كجهاز اجتماعية .
  - ٣ - تأثير المؤسسات أ. الأنظمة الاجتماعية الأخرى على المؤسسات أو الأنظمة التربوية .
  - ٤ - الوظائف التي تؤديها مؤسسات التربية في المجتمع
- ولا نغفل بتقديم هذه المجموعة من رؤوس الموضوعات ، فليس هناك قصد لتقديم كإقسام محددة للبيدات كالأقسام كمنهم كمنهم . إلا أنها نقاط رئيسية تعتبر مفيدة و تلخص الحالة الراهنة لصياغة النظريات في علم الاجتماع وللقيام بالأبحاث في مجال التربية . وسوف تكون كل منها الأساس الذي سيقوم عليه كل فصل من الفصول التالية .

## الفصل الثاني

### الإنسان : ملاحظات تمهيدية

#### الثقافة

عرفنا المؤسسة التربوية في الفصل السابق ، بأنها الجانب اللادى وأنماط القيم والأفعال الى تتبع ترتيبات مقصودة أو منظمة لاعداد الفرد بالمهارات ، وللقدرات التي يمتد . انها ضرورية للحياة في المجتمع الذي يعيش فيه . ولذلك تعتبر التنشئة الاجتماعية أو التطبيع الإجتماعى ضرورية للنظام التربوى . وعلى سبيل المثال ، فانا نستطيع دراسة عمل بحارى كبير بنفس الطريقة التي تدرس بها مدرسة ، الا أنه سيكون هناك اختلاف بينهما في مكان تنشئة الاجتماعية عندما يجرى التحليل . ونحدث التنمية الاجتماعية في المؤسسات الساعية نتيجة لوظائفها أو عملها . ولن نكرر هنا أساسيا ، ومن الناحية الأخرى فهي السبب الذي يبرر وجوب قيام المدرسة .

ولذلك فكل التنشئة الاجتماعية هي مطلقا دراسة النظام التربوى . ويجب أن نبدأ تحليلنا لها بالرجوع الى حقائى ثلاث رئيسية سبق أن بدأنا بها وربط هذه الحقائق الثلاث تأكيد قوى لأهمية الخبرة الاجتماعية . وغالبا ما توصف مقدرة الإنسان على بناء المجتمع وصفاديقا باستخدام مفهوم ينظر الى الثقافة على اعتبار أنها ككل ، طريقة الحياة ، في المجتمع . وأن ثقافة المجتمع هي ثقافة الأمة أو الجماعة وهي مجموعة من الرموز المشتركة والتعريفات والمفاهيم مجتمعة الى جانب أنماط السلوك وللتجات الأدبية التي تعجز الناس على الإنتاج . وعليه ، فهناك ثلاثة

أوجه لها هي : النظام المعياري Normative system والنظام العملي

Action system والجانب المادي Material

ويوضح الوجهان الأولان الثقافة ( الرموز وأنماط السلوك المشتركة ) بطريقة توضح صفة الثبات أو الرابطة التي تحافظ عليها المجتمعات التي تريد البقاء . وتوقع بسببها أن تكون الثقافة نمطية أكثر من أن تكون مجموعة غير منظمة ومختلطة من الأحداث والموضوعات غير المرتبطة . أما المظهر الثالث للثقافة ( الجانب المادي ) فيرتبط بدرجة أكثر من الناحية الأخرى بالتغيرات الحادثة في العالم . وتناول كلارك ماركس Karl Marx حقيقة أولية تتعلق بوجود الإنسان - وهي وجوب احرازه لأسباب من العالم المحيط - ورفعها إلى مستوى نظرية تتعلق بالقوى الكامنة وراء التغير الاجتماعي . وهكذا فقد أشار بعمله هذا إلى دور الثقافة ألا وهو استبدال الجساعة الصفات غير المرشدة التي زودت بها الحيوانات الأخرى في حربها من أجل البقاء . وبدلاً من « تطوُّره » لصفات أو مميزات جديدة تتلاءم بصفة خاصة مع البيئة ، طوَّر الإنسان التكنولوجيا لتتلاءم مع نفس الغرض . وأتينا لا نعبد إنتاج إنسان ذوى أذرع ورقاب طويلة تمكنهم من الوصول إلى الأشجار وإنما بنينا للسلام والمعدات ذات الروافع . ويدق أن ذلك أسرع وأكثر كفاءة من وجهة نظرنا عند دراسة التاريخ . وعلى أية حال فربما يستنتج عالم الآثار الذي قد يحضر في المستقبل من المريح عند دراسته للإنسان ما قبل التاريخ نتائج عكاسة .

### الثقافة والشخصية :

ليست الثقافة شيئاً يعمل الإنسان فقط وإنما هي شيء يعمل الإنسان أيضاً ، وهناك طريقة بسيطة توضح ذلك كحقيقة واقعة - فليس من السهل أن ينمو الطفل ويصبح شخصاً كبيراً راشداً ما لم يعيش في مجتمع انساني . وسوف يتأثر

تأثيراً كبيراً بخبرته في الحياة . وبالتالي بدأ يستفيد منها بالطرق التي تعلم أن يفكر ويقيم بها الثقافة التي نشأ فيها . وهكذا فإن الإمبراطور الرئيسي في علم الاجتماع هو أن السلوك الإنساني يضبط ضبطاً أساسياً عن طريق العلاقات القائمة بين بعضها والبعض الآخر . وكذلك عن طريق عضويتهم في الجماعات الاجتماعية . وليست هذه العبارة محققة مؤكدة ، كما أنها لا تمنع إمكانية أن الفرد في أي وقت من الأوقات ، يرتفع بنفسه فوق حدود تفكير والتقييم اللذين فرضا عليه عن طريق خبرته الاجتماعية ، ولكنها تؤكد فقط أنه من غير المحتمل أن يفعل ذلك .

ويمكن بناء مثل تلك النظرة عن الموقف الإنساني بتتبع حياة أحد الأفراد الذين تعرضوا للتنشئة الاجتماعية في جماعة ما . ولما كان الطفل يضيف باستمرار إلى ادراكه عن ذاته خلال نموه أفكار يعرف أن الآخرين قد كونوها عنه . فهو يعرف ما إذا كان أمناً ، أم لا ، أبيض ، ضعيفاً ، ذكياً ، متدينياً ، وما إلى ذلك . وسوف يقرر بذلك لال اللعب وصحة قائداً أو رجلاً فضيلاً أو أياً ، وسوف يكون قادراً كذلك على معرفة إمكانياته الحقيقية . وليس هو القدرات المتعلقة باللعب أو غير الحقيقية ولكن ما الذي يمكنه إمكانياته الحقيقية؟ إننا نقصد تلك الأوصاف التي وضعها له عالم الكبار والخاصة به ويتعرف على نفسه طبقاً للادراكات الحقيقية الموجودة برؤوس أولئك المحيطين به . ويؤثر تحقيق الذات على التحكم في أفكاره لما سوف يقوم بعمله في أي موقف وما يتوقه من الحياة . ويتضمن انتماء الفرد إلى مجتمع معين أن الفرد أصبح مركزاً لمدة قرى اجتماعية يجب عليه أن يتقبلها ويلازم معها . وتوضع التنشئة الاجتماعية أو التطبيع الاجتماعي الذي سوف تعرض له تنمية عادات التفكير وطرق لإدراك العالم وصورة ذاته التي تشجع على التلازم .

وليس هذه عملية جبرية أو حديدية . بل هي عملية تقريبية . فن الصعب أن تصور أن شخصا ما قد تنشأ تنشئة اجتماعية مثقفة في مجتمع متقدم إذا كان ذلك يرجع فقط إلى المرونة الكبيرة في قواعده وأنظمته ولوائحها . وإذا ما فكرنا فيها كنسب يجب أن يتلام فيه الفرد نفسه ، فانه ينبغي علينا القول بانه نسوع منحدر جداً إذ أنه في استطاعة عدد كبير من الأنماط الفردية أن تتوافق معه بطريقة- تجريبية وجاهزة من قبل . وهناك قدر كبير للتغير يمكن إدراكه مادام في استطاعة فرد معين أن يخرج عن النمط المعروف دون أن يعاني كثيراً . ويستطيع حينئذ المشاركة في التغير الاجتماعي ويرجع ذلك لسببين هما كما يلي : أولاً - أنه يعتبر جرماً من المجتمع ذاته ، وثانياً - لأن ما سينعله سوف يؤدي إلى حدوث تغير .

وتوصل ( روج Wrong ١٩٦١ : ) إلى وجهة النظر المتعلقة بهذه التنشئة الاجتماعية الزائدة Over - Socialised عندما ركز على تأثير المجتمع على الفرد وليس العلاقة بين الفرد وأفراد جماعته علاقة بسيطة لا تمتد كونها فرضاً يفرضه المجتمع على عقله ورايه ووضعه في المجتمع ( سواء أكان ولدا أم بنتاً ، أو من طبقة عليا أو ما إلى ذلك ) . وتساعد أمهاله أيضاً على تعديل تلك الأوصاف ( قويا أو غيبا أو طيبا في علاقاته بالآخرين إلخ : . ) في عقولهم ومن ثم في عقله .

وهكذا يتحمل الفرد نصيباً في بناء نفسه : وسوف ينمي مفهوماً عن الذات وعلاقتها بالعالم المحيط به التي هي نتاج لتفاعله مع بيئته الاجتماعية : ويساعد وجود مثل تلك الأفكار في عقل الشخص على تحقيق الموقف الذي وضعناه كأحد البديهيات الأساسية المعروفة في علم الاجتماع وهي أن سلوك الأفراد يتحدد بدرجة هامة بعلاقاتهم مع الآخرين . وما ينمله شخص في موقف معين يعتمد

اعتماد اكبر على أفكاره عن مادية *نفس* ، وما يتوقعه منها . وما دامت تلك الأفكار سوف تتطور كاستجابة للطرق التي عامله بها الأفراد الآخرون في الماضي ، فهناك احساس أو شعور أساسي أو جوهري باننا نستطيع التحدث عن الأفعال الفردية على انها تضبط بواسطة العلاقات الاجتماعية .

ويعتبر تطور مفهوم الذات نصف العملية فقط . فيجب على الفرد أن يتعلم كيف يفسر المواقف التي عليه أن يعمل فيها . وقد أعطانا بارسون Parson عند مناقشته للموقف العملي نموذجاً اصطلاحياً أو معيارياً طيباً لوصف الرمزية التي تكمن وراء السلوك . وفي كل موقف كان على الفرد أن يفرض نوعاً من التفسيرات على العدد الهائل من المثيرات التي يتقاهما ، ويقرر ما الذي تعنيه ، وأخيراً وفي النهاية استجاباته المناسبة لإزائها . وهذا هو الإدراك أو المعرفة . وتصبح كيفية ادراك الشخص لموقف معين - جزئياً - وظيفة لكيفية ما تعلمه لتفسير المثيرات . وهكذا فإي يرى حينئذ يعتبر ببساطة مجرد فعل ثقافي . وهناك أيضاً تعريفات الإستجابات ذات القنوات التي تميز الفرد ما إذا كان ما يراه مفرحاً أم مؤلماً بالنسبة له وما إذا كان طيباً أو رديئاً بالنسبة إليه . وتسمى هذه التعريفات بالأفكار الإنفعالية والتقييمية . وهذه أخرى تعتبر الشحنات الإنفعالية والتقييمية ذات تأثير ثقافي ، على الرغم من افتراض أنها نتاج الثقافة فحسب .

ونرى عند دراستنا لأي مجتمع من المجتمعات انه يمكن وراء السلوك النمطي المنظم وجود أنماط من القواعد والتنظيمات التي يمكن أن نسميها بسهولة النظام المعياري . وعلى أية حال ، فإن افتراض السلوك بالنظام المعياري لم يمهّد السبيل لاتباع الطريقة التي سبق إقترانها . اذ يوجد ما هو أبعد من ذلك وهو تعرف الفرد بذاته ، وما ينبغي عليه أن يقوم بعمله ، وما يتوقع أن يتمه من عمل . ويتم سيطرة أو ضبط الجماعة للفرد بعدة طرق أخرى - يجب القول

أنها جميعاً ذات كفاءة أضف من ذلك الجزء الاسمي المتعلق ببناء الشخصية التي تتفذه ، بالنسبة للفرد : وتشتمل طرق الضبط الاجتماعي في المجتمع على تهديدات وعقوبات مدنية ونفسية واقتصادية عادة ما تكون كافية للحفاظ على نوع من الثبات والاستقرار في المجتمع .

ولا يعتبر تلميذ النظام العياري - كما يبدو - بالوظيفة السهلة وذلك لوجود قدر كبير من الاختلاف في المعايير السلوكية في أى مجتمع من المجتمعات : وأكثر من ذلك أهمية يوجد باستمرار اضطراب في المعاني المرتبطة بالمعارف البديلة التي توضع غالباً بدلاً أو عوضاً عن القيم . وبغض النظر عن هذا الاضطراب ، فإننا لا نرغب في إظهار تشككنا في قوة القيم وتأثيرها على سلوك الفرد : فهي تقع في قلب الثقافة .

#### نقل الثقافة :

يتطلب التعليم - مثله في ذلك مثل التنشئة الاجتماعية - وسائل اتصال . وتعتبر هذه العملية عملية بين أفراد الجنس البشري كما تعتبر عملية معقدة بدرجة هائلة . ويرجع السبب في تعقيدها إلى قدرتها على الرمزية أى استخدام الرموز .

الرمز هو أى فعل ، أو حدث أو تسجيل تطوعى أو غير إجبارى ، يقوم خلال استماعه الاجتماعي مقام شيء آخر ، ومعاني الرموز صارمة أو قاطعة : فهي تدل أو تقوم مقام أشياء أو أحداث أو علاقات أو رموز أخرى ( أو برين O, Brien وآخرون ١٩٦٤ ص ٢٧٣ )

ولا ينظم الإنسان نتيجة لاستخدام الرموز كيف يلائم نفسه مع البيئة

التي يعيش فيها لحسب ، ولكن أيضاً كيف يلائم البيئة مع نفسه . وبالإضافة إلى ذلك فقد سهلت هذه الرموز للإنسان نقل « المعرفة » التي اكتسبها خلال تفاعله مع الطبيعة من جيل إلى آخر .

وأكثر أنواع الرموز أهمية هي تلك الأنواع التي اكتسبت معاني مقننة أو أساسية يعبر عنها في كلمات في مجتمع معين أو في جماعة اجتماعية معينة ؛ وعرفت اللغة بأنها نظام ذو بنية معين من الرموز الصوتية القاطعة أو التسلطية يستطيع أفراد الجماعة الاجتماعية أن يتفاعلوا عن طريقها ( برام ١٩٥٥ ، ص ٢٠ ) . وبالتالي ، وبمعنى آخر ، فإن عالم الإنسان هو مكون رمزي لثقافته ؛ فما يراه ويحسبه الكائن البشري في العالم عن ذاته تفسره له ثقافته ؛ وقد تناول أحد الفلاسفة هذه الفكرة إلى أقصى حد منطلق لها :

لم يعد الإنسان يعيش في عالم رمزي مادي لحسب ؛ بل لأنه يعيش في عالم رمزي أيضاً - وتعتبر اللغة والحرفات والفن والدين اجزاء من هذا العالم ... ولم يعد الإنسان يستطيع أن يواجه الواقعة مباشرة ، ولا يستطيع أن يراها ، كما كانت وجهاً لوجه ... فقد كان على الإنسان أن يضع نفسه في قوالب لغوية ، أو صورفنية ، أو رموز خسرافية ، أو طقوس دينية لا يستطيع أن يرى أو يعرف شيئاً إلا عن طريق الوسيلة الصناعية . ( كاسيرر

Cassirer ١٩٤٤ ص ٢٥ )

وباستثناء وظيقتها كوسيلة بين الإنسان وعالمه ، توسع اللغة كذلك مجال التفاعل الاجتماعي للممكن وراء الحدود الممكنة التي أقامتها الحدود العادية الناتجة عن تفاعل الأفراد بعضهم مع البعض ونحن نستطيع أن نتجاوب مع أفكارنا ومشاعر أناس ماتوا منذ زمن بعيد ، أو يعيشون على الجانب الآخر من العالم .

ومن المحتمل أن يسم هذا الذئب أو الشرباب من الذى من فكر وخبرة الإنسان فى تطوير الأفكار وعلى نوع الخصوص فى المجال العلمى ، الا ان لها كثيراً من العيوب فى أعين الكثيرين من فلاسفتنا الاجتماعيين الملمين .

لقد باعد الانهاى فى الرمزية الشفوية ( أو غير الشفوية ) الإنسان بدرجة كبير عن الطبيعة . وابتعدنا ، مع التوسع فى طريقة الحياة المدنية والصناعية بدرجة متزايدة عن بيئتنا الأولى ( الطبيعة ) واصبح العمل فى عالم ثانوى صنعه الإنسان بأكمله ؛ عالم يتكون من صفارات المصانع واجراس التليفون ، ولوحات ضبط الماكينة ، وإشارات المرور ، والرسائل الغبية المكثفة . ونفردنا أيضاً على مواجهة مشكلات الإنسان خارج لطاق جسدنا ؛ الا أنه بدلا من وضعها فى اطر مرجعية ثانوية وسياسية واقتصادية وطرق متعلقة بالعلاج النفسى . بمعنى ، ان الإنسان لا يوجد فى بيئته اليوم أى فى العالم الذى ألفناه باحداثه المادية العادية : وهكذا فقد ضعى الإنسان بوجوده الدائى من أجل سطحيات وتحقيدات العملية الرمزية ( برام Bram . ١٩٥٠ ، ص ٨ )

وإذا تذكرنا ان اختبارات الذكاء التى مازالت لها وظيفة فى الأنشطة التعليمية المختلفة تميل بقوة نحو التلاعب بالمفاهيم المجردة ولذلك فانه ليس من غير المعقول مناقشة الكثير من تعليمنا النظمى أو الشكلى فى اعداد التلاميذ . ثل هذا العالم تماماً .

ولوجهة نظرنا فيما يتعلق بدور اللغة فى الرحلة الحالية من بحثنا فى التربية أهمية خاصة وهذا يركز على الطرق التى يؤثر فيها التركيب اللغوى على مهارات التفكير ؛ ونحن نميل إلى اقراض ان اللغة هى مجموعة بسيطة من الأدوات نستخدمها عندما نرى ان ذلك ملائم ؛ « وتؤدى هذه الأدوات تلك المهمة ، ويسر ؛ وعندما تكون مناسبة يخترع الإنسان كلمات جديدة ببساطة أو رموزاً

جديدة أكثر ملائمة . إلا أن هذا يعني جداً عن الحقيقة لأنه يفترض أن الأفكار مستقلة عن الكلمات - أى أن لدى الأفراد أفكاراً يستعملون كلمات التعبير عنها . وناقش كثير من علماء اللغويات الأنثروبولوجيين أن هذا الافتراض على أدنى مستوى غير ممكن ، فاللغة ، والمعرفة ، تؤثر كل منهما فى الأخرى . وذهب بعض علماء النفس وعلماء الأنثروبولوجيا إلى أبعد من ذلك عندما نادوا بأن اللغة تقرر ما نراه وليس العكس .

لقد شرحنا الطبيعة طبياً لتلك التطور التى وضعناها لتأنا القومية . ولم نجد هناك الأنواع والفئات التى عزلناها عن عالم الظواهر لأنها كانت تنفرد فى وجه كل مراقب . . . وقطعنا الطبيعة قطعاً ؛ ونظمناها فى مفهومات ؛ ولسينا دلالتها لما نفعله ؛ لأنفسنا بدرجة كبيرة جاءت اتفاقنا على تنظيمها بهذه الطريقة . اتفاقاً لستمسك به خلال 'حاديتنا' فى 'يقنتنا' . وبأخذ شكل أنماط مقننة فى لغتنا ( بنيامين لى هورف Benjamin Lee Whorf )

أقبله برام ، ١٩٥٥ ص ٢٤

وبدوء فى استخدام هذه الفكرة استخداماً مفيداً فى تحليل للمشكلات التربوية .  
ففى تساعد على سبيل المثال ، على شرح كيف أن الاختلافات فى خلفية الأمرة لها علاقات هامة مع الاختلاف فى التحصيل الدراسى . إلا أنها أدخلت فى هذه المرحلة كجزء من النموذج التعليمى فى المجتمع . وكان القصد من ذلك هو تبيان التداخل بين كل عناصر المجتمع . ويربط علم النفس الاجتماعى بين الإنسان وأنماط العلاقات الاجتماعية التى تنشأها النظام المعيزى بتطور المهارات الاجتماعية والجسمية والمعرفية عند الأفراد . ولذلك فكل هذه الممارات هى نتائج المطالب التى فرضها البناء الاجتماعى ( التأثير المتبادل للنظمة أو المؤسسات ) على

الأفراد . ولا حدى هذه الأنظمة مكانة خاصة حيث أنها مجرد مقصود للدخل من جانب المجتمع في هذا الموقف عن طريق إتخاذ الخطوات اللازمة لتنمية وتطوير القدرات .

#### التربية في البنيان الاجتماعى :

• وصف قسم من الفصل السابق كيف يمكن ان ينظر إلى التربية على أنها إحدى الأنظمة أو المؤسسات القائمة في المجتمع التى تشتمل على بنائها الاجتماعى وبمخاضا عند تحليلنا للبناء الاجتماعى عن الطوق التى تعضد وتؤثر فى المؤسسات أو الأنظمة بعضها والبعض الآخر . وينبغى على كل مؤسسة أن تلائم نفسها مع متطلبات بيئتها . وسوف تكون أنماط عملها وقيمتها مناسبة لبيئتها الاجتماعية وسريعة التأثير أو الشعور بالتغيرات التى تحدث فيها . وسوف تعمل ذلك بفرض مطالب أفرادها التى ترى إلى عملية دمجهم فى حياة المؤسسة ، ويمكن إيجاز الموضوع برمته عن طريق وضعه على مستويين منفصلين من التحليل .

#### للمؤسسة التربوية :

- ( أ ) توجد بها مشكلات التلازم مع بيئتها الخاصة .
- ( ب ) توجد بها أيضاً مشكلات اندماج أفرادها ؛ ونفرض حياتها الإجتماعية متطلبات فى المعرفة والانفعال والتقييم على أفرادها ؛ أو ما يمكن وصفه بالادراك والوجدان والنزوع عند أفرادها .

#### العقل :

- ( أ ) هو تاج خبرة بمجموعات مختلفة يتم فيها تنشئة اجتماعياً .
- ( ب ) عليه ان يتلاءم مع متطلبات النظام التربوى .

ويمكننا إعادة تبويب أو تصنيف تلك العناصر بالنظرة الخارجية على  
بنيانهم من يورتنا :

(١) للدراسة بيئة تتفاعل معها ؛ فأنماط السلوك والقيم المتعلقة بالنظم  
الإدارية ، والاقتصادية والطبقة الاجتماعية والدين وما إلى ذلك ، جميعها تؤثر  
بالضرورة على الاهداف والطرق التي يتبناها أفرادها .

(٢) يحاط لأفعل بيئته اجتماعية تتضمن أنها عالم العمل والقيم يكون من الممكن  
تحليلها نظرياً مثل الأسرة والطبقة الاجتماعية والدين وما إليها ؛ وهي ما يمكن  
اعتبارها مجموعات من المميزات .

وكانت هذه مجموعة متكررة من التفسيرات في مبحث أولى ، إلا أنها من  
الموضوعات التي نميل نحو الصوعية إذا ما أردنا فهمها في قدر كبير من الأبحاث  
التربوية ، والعملية مظهر من مظاهر المجتمع العامل ؛ والحصول على صورة  
مناسبة لهذه العملية يجب علينا ان ننظر إلى الصورة الكاملة لتأثير المتبادل بين  
المجموعات الاجتماعية بعضها والبعض الآخر ؛ ويؤدي التحليل القسري الصرف  
إلى المخاطرة بأخذ الكثير جداً من الدماية الاجتماعية مأخذ الموافقة المسلم بها .  
ويؤدي لأركان حتى قدرات الأفراد الباحثين إلى الإلزام بنوع من الدماية  
المتنافية بـ *Scientific solipsism* ( هــسون Hudson ١٩٦٦ ) والتي قد  
مالت إلى إغفول أكثر من التوضيح لما يحدث في المدرسة .

واتجه البحث الى تقديم « جبهة » من الاحترام لمجموعة أو ساسلة من  
المعتقدات لما يحدث وما ينبغي أن يحدث في المدرسة : وعن حقيقة شكل الطبيعة  
الإنسانية . وإذا ما فشنا في أن نأخذ بعين الاعتبار « طريق الحياة الاجتماعية  
للمدرسة التي تشبه شهاً كبيراً أنماط العمل والقيم التي تحيط بها والتي

نميل الى تصحيحها ، هذا التصحيح ان لم يكن في النظام الفعل الواقع فعلى الأقل  
الايديولوجيات (أو النظم العقائدية ) التي تؤيده أو تعضده .

ويمكن أن يوضع التحذير بشكل أوضح . فعند معايجتنا للعلاقة بين الخلفية  
الاسرية والتعليم كعلاقة بسيطة نستطيع ان نصف بها كيف أن اللزول يمد الطفل  
للمدرسة . فإننا نخاطر بنقد الموضوعية عن طريق وضع أنفسنا في نفس الوضع  
الذي وضع أعضاء المؤسسة التربوية أنفسهم فيه . وسوف لشرح في الوقت  
الحاضر عجز الطفل عن القيام بأعمال المدرسة نتيجة لقصور القدرات الفردية  
أو ، الدافع . إلا أنه من الممكن أن نصف هذا الموقف بأنه يماثل عجز للمدرسة  
عن مواجهة متطلبات نمو الطفل . ولم نسال أسئلة أكثر بهذه الطريقة .

وحتى في عهد قريب اتخذت غالبية الأبحاث البريطانية وجهة النظر  
التكنولوجية التربوية البسيطة . وأخذ النظام التعليمي كقط أو هدف ، ( وعن  
طريق التدخل ، والقدرة ) ووضعت طرق لقياس واقع التكيف الحقيقي للأطفال  
كأفراد بالنسبة للنظام . ومنذ أيام الأبحاث الاجتماعية التي أجريت في منتصف  
الخمسينيات ، فقد نما انتفاذ واسع النطاق عن الحقائق الوصفية عن العلاقات  
القائمة بين التجربة الاجتماعية والتكيف أو التلازم مع التربية . إلا أن البحث  
على المستوى المهدى أى على مستوى المؤسسة كان ضئيلا . وينبغي علينا أن  
نعمد اعتمادا كبيرا على الإقراضات الهائلة أو السكيفة عن الإعتبارات المتعلقة  
بالجمتمع والتي تقاس على المستوى الفردي .

وعناك عدة مستويات من التحليل تتضمنها دراسة التربية كعملية إجتماعية .  
وإذا ما بدأنا بالعميل ، Client ونقصده به ، التلميذ ، فإننا نحتاج إلى البحث  
لما هو موجود في خبرته السابقة التي تحسن تكيفه مع المدرسة . وتبعث المرحلة

الثانية عن الطرق التي تتفاعل عن طريقها أنماط العمل والسلوك المتعلقة بالعضوية في الجماعة في العالم الخارجى مع تلك الأنماط المتعلقة بالنظام التعليمى خلال جزئها المفرد المتداخل - أى الطفل . ومرة أخرى ، فإن هذا البحث لم يتم . ولدينا فقط سلسلة من الإفراضات والتداخلات المرتبطة بتحليل الطفل كشخصية أكثر من كونه وجها أو ملحا للعملية الإجتماعية . ونحتاج أن نعرف كيف تنتج الخبرة السابقة ، للجهاز المعرفى والانفعال والتقييمى عند الطفل ، ونتيجة لما يتعلق بقدرته على معرفة المضامين Labels المختلفة التي وضعتها النظام لضبط العملية الإجتماعية المستمرة في داخله .

ويدرس المستوى الثانى للدراسات التحليلية كيف أن التفاعل في المدرسة يولد مستويات ، أو معايير للحكم على السلوك الإجتماعى ( بما فيه السلوك الأكاديمى ) - وكيف ينتج مضامين مختلفة . وحينئذ تبحت دراسة العملية الإجتماعية في المدرسة نوع وكية ونتائج التفاعل الإجتماعى في المدرسة ، وأصل القواعد الشكالية وتقنين السلوك أو وضع مستويات للسلوك الذى ينتج عن تلك العملية .

وأخيرا فـوف يحتفظ المدرس المحترف والإدارى التربوى بوجهات نظر عن ماهيتهم ، وما يستقيمون عمله . وما ينبغي أن يحاولوا عمله ، على أن هذا كله يشق من الأيدولوجيات السائدة في المجتمع الأوسع ، كما يشق ذلك أيضا من الخبرة في النظام المدرسى . وفي نفس الوقت يحاول المجتمع أن يؤثر في أنماط التفاعل الإجتماعى داخل المدرسة عن طرق التثنية الإجتماعية أو التطبيع الإجتماعى للمدرسين وعن طريق التدخل الإدارى ، ومن خلال ضغط الرأى العام « سواء أكان ذلك على المستوى القومى أو المستوى البيئى المحلى ، .

( ٢٢ )

## خاتمة : التربية هي خلق المواهب :

كيفما كان حجم ووضوح إسهامات التربية الشكلية أو النظامية أو المقصودة في التغير الاجتماعي ، فهناك رباط معقد بين التغير الاجتماعي والمستوى الجمعي للقدرة القومية . وقد أبانت الأقسام السابقة وجهة نظر التربية في المجتمع تلك التي خطت لتوضيح الوسيلة التي تعمل بها هذه العلاقة . ومن الواضح أن اقتران نظام التعليم على أنه هو الطريق الوحيد ، أو حتى الطريق الرئيسي الذي يسهل ، أو يحسن به جميع قدرات المجتمع ذلك خطأ جسيم . فمعتبر الطالب التي تنرس على الأفراد سواء في الأسرة أو في العمل مطالب سب حيوية أيضا . وهكذا فالإسهام التربوي هو أحد الهيئات فقط المناط بها تنمية مفهوم الذات والأهداف ذات القيمة . وتحقيق اندفع والمهارات المعرفية .

وسيعطى على تكوين كثير من رجال التربية البريطانيين حتى لحرب العالمية الثانية مفهوم عن التربية يصورها بأنها هدية تحظر به قلة . وسار جنباً إلى جنب مع هذه الفلسفة محمرة من . يعتقد في القدرة العقلية وتوزيها ؛ اترضت أن المقدر الكامن الهلية في أي مجتمع كانت محدود للغاية وكون هذان الاعتقاد ان ادراكا مرضيا ( أي وظيفيا بالنسبة للمجتمع ) ايراك الواقع وقد عزز كل منهما الآخر خلال ميكانيزمات لتطلع نحو تحقيق نمو تحقيق الذات . أي انه كان نظاما يقرم على الاعتقاد بوجود أهداف محددة للغاية في مجال أصحاب المواقف التي تتطلب وضع أو استنساخ ترتيبات تعليمية خاصة لأصحاب هذه العقليات سوف نتج نمو انجاء الليل الذي يزيد مثل هذا الاعتقاد في علانها بقراراته عن العملاء أي التلاميذ . ولا مفاص من وجود عملية دائرية للتأيد المتبادل ونحوه . الاطعنا في نغترمر أهم أقل مستوى عن الآخرين ، وأهم يتلقون بالرد الذين اصا . وإظهار أهم أدنى تعليميا أو

تربويا . وبساعد الإنجاء الذى تنبأه نحو ادراك أو تحقيق ما نتوقع أن نراه ،  
يساعد ذلك المدرسين على الاسهام فى تهيئة تلك النبوءة . الا أن تأثيرها الذى  
تقرضه على مفاهيم الذات عند الأطفال هو المكون الحيوى فى الميكانيزمات .

وستطيع إيجاز الفكرة بطريقة أكثر بساطة وبمعرفة بعيد جداً عن وطننا  
وذلك بتعميم عن تاريخ الزوج الأمريكين ، وحتى قرب قريب ، حاملت  
الولايات المتحدة الزوج وكجماعة ، وكأ لو كان الزوجى لا يصلح إلا ليكون صاحب  
أخذية فقط . ومن ثم فن الممكن تبرير هذه المعاملة بالإشارة إلى سلوكه أو  
تصرفاته كفرد .

بالطبع ، هذه النبوءة المتعلقة بتحقيق الذات

التقييم — الإدراك الإنتقائى للسلوك — الدليل — التقييم . . . الخ :

ليست هذه عملية جامدة حديدية مؤكدة مائة فى المائة . وإلا فلن يكون  
هناك تغير اجتماعى مطلقا : ولعدة أسباب ، بما فيها عدم كفاية كثير من  
العمليات الإنسانية التى ذكرناها ، وإمكانية الخبرة القاطمة للأفراد . يعتبر هذا  
قطعا ميلا أو إيمانا فى المجتمع :

ويمكن أحد الأساسات المسببة لصعوبة عدم القدرة على كسر النبوءة فى  
الوضع الخاص بالزوجى إلى وجود دليل غير ملائم ، إلا أنه من الممكن التعرف  
عليه بسهولة إلا وهـ و لون البشرية والأدلة فى عالم التربية أكثر تغيرا وأقل  
قياسا . وبالتالي تصبح العملية أكثر عشوائية ، كما تصبح امكانيات التغير أكبر  
حجبا .

ويكون ترك النظام العقائدى السائد فى بريطانيا والذى يدخل فيه وجهها  
النبوءة ( الإمداد المحدود للغاية للمواهب ، ونظام تعليمى يهدف إلى الكشف عنها

والتعامل معها) والذي كان يمثل المركز أو اللب في السنوات الأخيرة قد ترك الباب مفتوحا بإعطاء اهتمام أكبر للتكوين الإجتماعى والثقافى للتعلم، وإقتراضات أقل تحديدا عن القدرة العقلية الكامنة.

ويبدو أن ذلك حدث لعدة أسباب. أولا - فمنذ منتصف الخمسينيات أصبح طلب المجتمعات الصناعية لأصحاب القدرات العالية وباعداد كبيرة حقيقة فى اذنا. ستمين. لتعليم، وكانت الحكمة التقليدية السائدة فيما مضى والمتمثلة بالمقدرة. لا تمارس مع الادراكات لحاجات المجتمع من أصحاب القدرات بدرجته رير. وكان هناك ضغط أقل عمائل لمراجعة الحكمة التقليدية. وأصبح الضغط الآن هائلا، ويجب لذلك أن تعدل الايديولوجية.

ثانيا - بغض النظر عن حقيقة أن المقيراس الذى يسمى Psychometry قد ارتبط فى افتراضاته الخاصة من الطبيعة الإنسانية بمفهوم النخبة الافلاطونية Platonie Elitism، قد أسس علىه فى نواياها. وعلا الرغبة من التزمس العديدة لاوهام الذات وأوهام الآخرين علوم نفسية. وتوسمون Thomps ( ١٩٦٢ ) فقد أنتج كثير من العمل الطيب بعض المعلومات أو المعارف، وبالتالى فقد حدث التطور أو التنمية. حدث فم. أكبر لافتراضات التى وضعت على اساسها الإحتبارات، وطور الوتوح العكوى عن المناقشة ( كلارك Clarke ١٩٦٢ ). وفى نفس الوقت بدأ البحث فى التعلم يأخذ فى إعتباره السياق أو التركيب الإجتماعى بدرجة أكبر. ثالثا - ولهم أكثرها أهمية جميعا، فقد ركز تطور علم الإنسان رغم الإهتمام بالطبيعة الاجتماعية للإنسان مع إنتاج قدر كبير من المعرفة عن القرون الاجتماعية والشعرية.

والانتهيار الأخير فى الدوائر العلمية أو الاكاديمية تفكرة ترى أن هناك وعاما محددو القدرات Tool of ability فى أى مجتمع من المجتمعات. يميزه الدليل الذى

قدمه أحد مشاهير علماء النفس التعليمي البريطانيين إلى لجنة روبرتس . وفي أثناء معالجة هذا العالم لتلك الفكرة وعلاقتها بنسبة السكان التي يتوقع أن تكون قادرة على مواصلة التعليم الجامعي أكد على :

أن هذا التعليل غير سليم ، وأنه لا يمكن عمل أية كسور حسابات لاعداد الطلاب الصالحين للتعليم المذكور والتي تبني على نتائج إختبارات الذكاء أو غيرها من إختبارات القدرات . على الرغم من امكانية تأسيس ذلك على نتائج إختبارات أو مسح الطوح والميول والإتجاهات عند السكان ( فرنون Vernon

١٩٦٣ ، ص ٤١ ) .

ويبين تعليق الاستاذ فرنون نوعيا التغير الذي حدث خلال العقد الاخير في التفكير المتعلق بتوزيع أصول المواهب في المجتمع . بالافتراض المتعلق بالوراثة القائمة على أقصى ما تستطيع الموهبة الوصول اليه بدأ الاهتمام يتحول نحو الموهبة كنتاجه الخبرة الاجتماعية .

وانتج أحد المؤتمرات الاوروبية التي عقدت لدراسة المواهب في المجتمع الصناعي خدما مشابها أوضح فيه :

ان أكثر الاتفاقات الصارمة التي توصل إليها أثناء المناقشة وهو الإستعداد لنبد استخدام الاستعارة « لوعاء القدرات » ، لأنه مصطلح مضلل من الناحية العلمية ، كما أنه يعتبر غير ملائم من وجهة النظر السياسية . واتجهت المناقشة نحو مفاهيم اجتماعية وسيكولوجية أكثر دقة يتم خلالها تحويل العمليات المعقدة المحتوية على الصفات الكامنة لأثير من الأدوات أو السلوكات المتعلقة المعترف بها ( هالسي Halsey ١٩٦١ ، ص ٢٣ ) .

وتتجمع هذا كله في الاعتقاد بأن المنظور الاجتماعي فيما يختص بالموهبة  
، عملية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية وهي عملية خلق الموهبة ، تعتبر هي  
الطريقة الوحيدة المعقولة جدا ، والتي ينبغي أن نسير عليها عند التخطيط لزيادة  
الكفاءة الاقتصادية ؛ وذلك عن طريق رفع مستوى التعليم في الامة ومصار  
التغير من التوقعات المتشائمة عن تحسن المواهب الفردية والاجتماعية نحو  
توقعات متفائلة .

## الفصل الثالث

### المدرسة

من الطائفة إلى المشاركة :

يمكن أن يتميز كل نوع من أنواع الثقافة بشكلا الجوهرى المنظمات الاجتماعية . وتقوم ثقافة أى شعب على أساس القرابة Kinship ، بينما اعتمدت ثقافة مجتمع العصور الوسطى على الانقطاع Feudalism كطريقة لتنظيم العلاقات الاجتماعية بين افراده . واصبح من الضرورى نتيجة لظهور المدن والتجارة أن يقرم نظام مختلف ؛ والبيروقراطية Bureaucracy هى الإصطلاح الذى غالبا ما يستخدم "لدلالة على هذا" شكل . ولا ينى هذا القول عدم وجود البيروقراطية إلا فى الآرمنة الحديثه . ولكنه يعنى أن أنواع العلاقات الاجتماعية التى تتطلبها البيروقراطية أصبحت أكثر ضرورة للمحافظة على بقاء المجتمع .

والإنجاء التاريخى الواضح جيداً والذى تحاول فكرة البيروقراطية المتزايدة أن تصفه قد تميز أيضاً بطرق مختلفة قليلا ، إلا أنها دائماً مع نفس الموضوع . وأدرك مين Maine ، على سبيل المثال ؛ أن الاتجاه التاريخى ماهو إلا حركه من العلاقات تعتمد غالبا على المركز والحالة القائمه أو الوضع فى المجتمع بالنسبة إلى أكثرية تلك التى تؤسس على العقد أو التعاقد ويؤكد جزء كبير من رسالته أوجهه على أنه لما كان المجتمع يتطور ، فالاستقلال الذاتى للفرد يتزايد والنتائج فى التماسك الاجتماعى ماهو إلا نتيجة للزيادة التى حدثت فى العلاقات ، والتى لا تعتمد على القرابة أو الولاء ، ولكنها تعتمد على العقد أو التعاقد .

ويتميز التغير بزيادة أهمية التخصص والترشييد التي يطبقها أعضاء المجتمع في تنظيم الحياة الاجتماعية . وحدث ذلك عن طريق التمايز القائم في وظائف المنظمات أو المؤسسات الرئيسية والتوسع التالى للروابط التي تهدف إلى توسيع نطاق الفوائد المحددة . واقترن بذلك اتجاه نحو العلمانية Secularism والبرجاسية Pragmatism . واتجهت القيمة الناتجة عن عمل الأشياء إلى أن تقاس بمدى فعاليتها في الوصول إلى بعض الأهداف العملية . ولقد حرص تالكوت بارسونز Talcott Parsons هذا الانحاء السائد في الاعتقاد بأن موضوع القيمة السائدة في المجتمع المتقدم بدأ يسيطر على العالم المحيط بازدياد .

وصف فرديناند تونيز Ferdinand Tonnies المركبة التي حدثت في الاتجاه المجتمعي أو الطائفي Gemeinschaft إلى مجتمع للمشاركة Gesellschaft ويوجد في النوع الأول من المجتمعات الشعور بالانتماء إلى جماعة بارزة لدرجة أنه يصبح حقيقة لا تقبل المناقشة بالنسبة للفرد . ويفسر ذلك عن تقبل الأشياء الطبيعية الأساسية . ويسير جنباً إلى جنب مع هذا الشعور بالانتماء قبول المعلومات المتعلقة بالمدرجات والمعايير الأساسية للمجتمع . وتوجد قبل كل شيء اجابات عن المجتمع وهي تحدد ادراكات الفرد عن الأسئلة المحتملة في عبارات نادرة ما تترك مجالاً للشك . ويولد الفرد في المجتمع الطائفي وتكون ادواره هي النتائج الطبيعية لمركزه كمضو فيه .

وعلى النقيض من ذلك ، يصف تونيز المجتمع الذي يقوم على المشاركة بأن علاقة الأفراد فيه تكون قائمة على أساس تطوعي أو اختياري ، وتنتج عن إرتباطات عقلية تنبع من مصالحهم الخاصة . وينتج عن مثل هذا الموقف — طبقاً لرأى تونيز — مجتمع الجماهير الذي توجد فيه روابط فردية لاجذور لها ، ولا يتأتى هذا عن طريق مدرجات لا تقبل المناقشة ؛ ولا عن طريق نظام

معياري غير قابل للجدل أو المناقشة ، ولكنه ينتج عن طريق الاختيار الشخصي .  
ولا تزال الرابطة موجودة هناك ، إلا أنها أقل ضماناً وقوة . وتعتمد على أنماط  
أو موضوعات من الاختيار الشخصي ؛ وهي عرضة للتغير السريع . وبسبب ضعف  
قوة المعايير على ضبط السلوك فإن المجتمع يندى قواعده منظمه للسلوك ؛  
ويخصص أعضاء معينين تكون مهمتهم تنفيذ تلك القواعد .

### البيروقراطية :

ومن ثم فقد لاحظ المراقبون الأهمية المتزايدة للقيود العقلانية والقانونية  
المفروضة على السلوك والتي يتوقع أن تكون ذات نتائج خطيرة على شخصيات  
الأفراد . واعتقدوا بجملاء أن البنيان الإجتماعي كان « مريباً » بمعنى أنه يستطيع  
تغيير الشخصيات . وأشار ماكس فيبر Max Weber إلى سمات للنظم الحديثة  
الحديثة ؛ أشار بأنها معاون رئيسي على هذا الاتجاه ، وهكذا فقد أعطانا -  
وبعمله هذا - وصفاً للنوع النموذجي Type - Laebi أو التهذيب السليم للنوعية  
الإجتماعية العقلانية .

ونالت النتائج المتوقعة للشخصية طبقاً لنموذجه رفضاً وشجباً شبه عالمي من  
جانب النقاد الإجتماعيين والأفراد الخارجيين عن الميدان الإجتماعي على حد  
سواء ، ولهذا السبب فقد يكون من الإستحقاق للقيام بالتصحيحات التالية .  
لا يستطيع مجتمعنا البقاء ، دون الأنماط البيروقراطية وأي فقد لها سوف ينصب  
على الطريقة السككية بإمكانيات تحسينها . وتتوقف العلاجات الإجتماعية الناجمة  
على العودة إلى الأسرة ، وإلى الجماعة وإلى الدين ، أو لاحد الأشكال الأولى  
للنظريات أو المؤسسات الإجتماعية التي يمكن من طريقها فقط حماية الأقليات وكيفية  
فكرنا فيها ، فإننا لا نستطيع المحافظة على مجتمعنا ، دون تخطيط حاد للتكوينات  
الإجتماعية . ولا يقل عن ذلك أهمية التكوينات التي توضع لحساب الإلتزامات

## وقد رأت حياة الكبار في المجتمع :

ومن الممكن أن تتوقع أنه لما كانت البيروقراطيات قد أصبحت أكثر أهمية في المجتمع فإن النظام التعليمي سوف يتبنى خصائص متشابهة . وإذا ما أخذنا كربين وجهة النظر التي نرى بأنها سيئة للناس فإنه ينبغي علينا أن نفكر في عمل شيء آخر بالنسبة لها . ومن ثم فإننا وفي هذه الحالة نواجه تناقضاً . فالنظام التعليمي ينبغي أن يكون أحد أدوات الهامة ، إلا أنه إذا ما أريد له أن يصبح مؤثراً فعليه أن يصبح هو نفسه أكثر بيروقراطية . ويكون علينا محاولة علاج المرض الاجتماعي بدواء يشبه أكثر وأكثر العلم الذي نحارب به . تصبح الحاجة في مثل هذا الموقف هي فهم النظام التعليمي انقائهم كي يكتسبوا صفات إجتماعية أفضى عن قصد للأهمية القصوى لهذه الحاجة :

وسوف تكون خطوتنا الأولى هي معالجة مفهوم البيروقراطية كما وضعه النوع التالي الذي وضعه ماكس فيبر . والبيروقراطية في الأساس هي تنظيم راشد Rational ، للكاتب ، التي تعطي وسائل معينة لإدارة وتنظيم أعمال أصحاب المكاتب . ويدخل الموظفون البيروقراطيون إلى الوظائف والأعمال المكتاتمة متوقعين الحصول على الأمن ، والتخصص ، والمرتب والرياسة والمكانة التي تعتمد على التحصيل والامتحانات . ومن الضروري أن نحدد بإتقان الحقوق والواجبات والمؤهلات الخاصة بالموظف حتى يمكن استبداله وإحلال فرد آخر محله بسهولة دون تأخير على سهولة العملية البيروقراطية . وتنظيم المكاتب على أساس من تعامل السلطة المرسى لتسهيل تحسيد المسؤوليات والترقيات طبقاً للقدرة أو الكفاءة . وهناك أسباب من بين الأسباب المقصودة لكل هذه التنظيمات يخشاها النقاد الاجتماعيون وهما - إعدام الشخصية وشكائيتها وينبغي - إذا ما أريد تحقيق أهداف المنظمة فإن أعمال كل موظف يكون من السهل التنبؤ بها طبقاً

لواصفات الحقوق والواجبات المتصلة بمركزه . والتنظيم الكلي يخاطب بشكل معين  
ليقلل من بلاء وعدم استكراث للوظفين . وكما وصفها فيبر ، إنها « تقلل  
من الإنسانية » .

ورجما يكون هذا الوصف قد ذهب كثيراً جداً لإثارة شكوك خطيرة عن  
مدى ملاءمته للتعليم . ومن الممكن أن يتفق هذا مع المدرسة أو النظام القوي  
بطرق سبائية أو صناعية معينة فقط . وعلى الرغم من ذلك فإذا ما كان الواجب  
علينا أن نوجد اصطلاحاً واحداً لوصف التطور المحتمل للترقية المستقبل ، فن  
الممكن أن يكون زيادة البيروقراطية . وبإستثناء ذلك فإن المدرسة سوف  
تكون مشغولة أساساً بإعداد الأطفال للمعيشة فيما يعرف بالبيروقراطيات .  
وأخيراً ، وكما سوف نرى ، فإذالت دراسة المؤسسة النظامية في مرحلة طفولتها ،  
وتبعد بسرعة عن استخدام النوع المثالي الذي وضعه العالم فيبر .

#### تصنيف إيتزيوني للمؤسسات :

إقترح إيتزيوني Etzioni ( ١٩٦٤ ) ، وعلى أمل تقوية هذه الحركة فإنه  
ينبغي أن يحل محل مصطلح البيروقراطية مصطلح آخر هو « المنظمة » غير  
الإنفعالية . وجهة نظره هي أنه لما كان النوع المثالي الذي قد ركز على وضعه  
فيبر على المظاهر القانونية العقلية لمنظمة ضخمة ، حول إهتمامنا من الأهمية  
المساوية للممارسة غير العقلية والمصادقة على شرعية السلطة . كما أن جولدنر  
Gouldner ( ١٩٥٤ ) قد قام بتطوير هذا التايز في نظرية تنادى بأرب هناك  
نوعين من البيروقراطية هما - البيروقراطية الممثلة Representative Bureaucracy  
والبيروقراطية المتمركزة حول العقاب Non - violent Punishment والعقاب  
Punishment - confere وتشتمل الأولى على السلطة القائمة على المعرفة والخبرة  
أي البيروقراطية الممثلة . ويوافق المشاركون على قوانينها الذين يبررونها

بأنها أنسب الوسائل المؤدية إلى أهداف مرغوب فيها . ومن ثم فإن الإكسار أو القسر على إطاعة القوانين يجب أن يأخذ شكل الاقتناع أو التريمية Education أو غسيل المخ الهادىء . Non - violent brainwashing

ومن ناحية أخرى تشمل الليبروقراطية المتمركزة حول العقاب على السلطة المعتمدة على المسكب . وتفرض القواعد فى هذه الحالة تبعاً للمركز الهيراركي ، أو تسلسل السلطة ، وتفرض عن طريق نوع من العقاب يتخذ نوعاً أكثر وضوحاً وأكثر رسمية

وإذا ما حاولنا أن نطبق أحد هذين المفهومين على المدرسة أو النظام المدرسى ، فإننا سوف نجد أنفسنا بوضوح قد تركنا جانباً كبيراً له أهميته . وتمتدق السلطة فى المدرسة أو النظام المدرسى من أحد هذين المصدرين أو من كليهما معا ، الذى يتوقف الموقف عليه ، أو عليها ثم علاقة التليذ بالمدرس فى كثير من المدارس مع النموذج المتمركز حول العقاب ، ومن ناحية أخرى فإن الرأى المتعلق بالسلطة المعثلة يعتبر تبريراً قوياً لقيام المدرسين بوضع القواعد الخاصة بالتلاميذ ، وذلك الذى يضمهما للدرسون الأوائل للمدرسين أنفسهم . وبعد أن أقمنا مجموعة من المفاهيم فى رؤوسنا ، فإنه مازال ينبغى علينا أن نقوم بالعمل الأكثر صعوبة ألا وهو تطبيقها فى المواقف الواقعية بطريقة مفيدة .

وتشبت ايتزيوى ( ١٩٦١ ) بالمشكلات الناتجة عن التنوع فى النوع المثالى لليبروقراطية باقتراح تصنيف جدول من تسع نقاط يلمخص فيه أنواعا مختلفة من المواقف أو القبول . هذا بالإضافة إلى النظر فى كيفية قيام مؤسستنا بتنفيذ السلطة . فإنه يجب علينا أن نأخذ فى الإعتبار نوع المشاركة الذى تستثيره فى أعضائها . وعلينا أنقول بأن علاقة الموافقة ذات وجهين . ويوضح ذلك الجدول التالى :

### جدول يشتمل على دراسة علاقات الموافقة

أنواع القوة			أنواع المشاركة	
			مشاركة	غير مشاركة
إيجابية ( قسرية )	١	٢	٣	٤
مكافئة ( مبرجة )	٥	٦	٧	٨
معيارية ( نموذجية )	٩	١٠	١١	١٢

ويوضح هذا الجدول ان البيروقراطية الممثلة التي وضعها جاردنر تصبح قوة معارضة بينما به وقرائنه المتمركزة حول العقاب تصبح قوة جبرية . وأساف ايتزويوني الى أن تلك قوة المكافأة أو التعويض .

ويواصل الأفراد صيرتهم مع المنظمة بطرق الإرتباط الإكراهي أو المحسوب أو الأخلاقي . ولم يكن عند ايتزويوني أدو شك في أن أزواجاً معينة من تلك الفئات الست تميل للسير معاً فالأنواع ١ ، ٥ ، ٩ تنتمي جميعاً الى أنواع تقوم على أساس الموافقة التلقائية Congruent أي نوع الانساق أو الموافقة ينتج عن نوع من القوة وعلى أية حال ، فإن الأنواع غير المطابقة أو غير الموافقة توجد في المنظمة . لأن لمنظمة ليست لديها قوة كاملة تستطيع فرضها على المشاركين . وبالتالي فملاقة الإنفاق في مؤسسات أخرى تؤثر وأفعال واتجاهات الأعضاء . وبالرغم من ذلك فإن ايتزويوني يعتقد بالفعل أن هذه الأنواع القائمة على الموافقة أو المطابقة أكثر فاعلية في إحراز أهدافها . والموافقة التي تعتمد على

التهور والذئبية والمعارية ليست أكثر الاشكال تأثيرا . بل انها أيضاً الحالات التي تنجبه المنظمات نحو تعبيرها .

وذهب إيتزيوني إلى أبعد من تلك الاقتراحات ، إذ أنه اعتقد كذلك أن أنواع الموافقة والمطابقة تتعلق بنوع من الهدف الذي تكونت من أجله المنظمة :

جدول يشتمل على الأهداف الموافقة

نوع الإذعان	هدف المنظمة	
	النظام	الاقتصاد
إجبارية	١	٢
ذئبية	٤	٥
معارية	٧	٨
		٩

ومرة أخرى يمثل المضلع أنواع الموافقة أو المطابقة التي سوف تميل المنظمة نحو واحد منها من أجل التغير ويشتمل هذا كله على بعض النظريات الطريفة ، التي ان لم تكن قد اختيرت بعد ، فانها سوف تكون ذات فائدة كبيرة في التحليل التريوي فنحن نتوقع ، على سبيل المثال ، أن تتطلب المدرسة موافقة معيارية بالأهداف الثقافية . فما الذي يحدث في مدرسة يكون لهدف الأكبر فيها هو النظام ؟ . لنفترض أن نوع الموافقة أو القبول قد يميل لأن يصبح إجباريا

إلا أن هذه الفروض قد تكون إحتلالاً . لإشتراك الإرتباطات المحولة ن جانب المشاركين - فقد يكون لديك نظام في المؤسسة إلا أن المشارك قد يرفضه عندما يصبح حراً .

وعلى أية حال فن الصعب تجنب الشعور بأن نفس هذه المجموعة المرتبة تحمل سلسلة كاملة من الافتراضات النفسية التي تعتبر جزءاً متكاملًا من الأيديولوجية الديمقراطية ، والتي قد تكون غير صحيحة من الناحية العملية . ويبدو أن هناك على سبيل المثال : دليل تربوي صحيح يؤيد العلاقة بين قوة الإذعان وبين الإرتباط الأخلاقي ( رقم ٣ ) كما أن هناك دليلاً يؤيد وجود الرابطة بين قوة الإذعان وبين الإرتباط المحل ( رقم ١ ) . وتؤيد حركات الشباب الحثري ؛ وللاهوت المهردي ، والمعلم الكلاسيكي الصيني والاسبرطى ، افتراضات أيتزيوني تأييداً صليفاً . وفي الحقيقة فإن أحد الأسرار المأمضة أو الخفية في التربية والتي ربما تعتبر غير محلولة عند المجتمع باستثناء الفرويديين ) هي الصورة التي تفرض على الأنظمة التعليمية عدداً لا يحصى من الإرتباطات أو الالتزامات وكذلك الوصول إلى أهداف الثقافة .

وربما يرجع السبب في أن افتراضات أيتزيوني تبدو مقنعة ليس بسبب تمسكها مع القيم الديمقراطية ولكن أيضاً لوجودها في البيئة الديمقراطية سوف تميل إلى أن تعمل . ومن المحتمل جداً أن تكون المدرسة الثانوية الصناعية ( غير انتقائية لأن ذلك سوف ينافي في العنصر الاقتصادي المحسوب ) التي تحاول أن تعمل من خلال قوة قسرية أو إجبارية قد تنتج إرتباطاً محولاً مقرباً . ومن الممكن أن تكون كذلك ؛ لأنه من المستحيل بالنسبة لما أن تكون قسرية أو إجبارية تماماً . إنما ليست الإجبارية أو القسرية ولكنها الصغرى الموجودة بين الرغبة نظائراً لتأثير المرجودين في السلطة لأن تكون

قمرية ، وفشلهم الواضح المتساوى فى احرازها هو الذى ينتج الموافقة والاذعان المتحول أو المترب .

ومها كانت الحقيقة الموضوعية لتلك العلاقات ، فان ترتيب ايتزيونى المفاهيم يحسن من مدى قدرتنا على مناقشة العملية التربوية . وقد نتفق معه كبداية — على ان البيروقراطية مصطلح لا داعى له أى غير ضرورى ، وأن من الممكن احلال مصطلح « المنظمة » أو « المؤسسة » محله — تلك التى يمكن تعريفها بأنها وحدة اجتماعية تتميز بما يلى :

( ١ ) تقسيم العمل ، والقوة ، والإنصال ، تقسيمات ليست أنماطا عشوائية أو تقليدية ، ولكنها أنماط مخططة عن قصد من أجل ورفع قدرة منزلة تحقيق أهداف معينة .

(٢) وجود مركز قوة أو أكثر يتحكم فى الجهات المتناصفة للمؤسسة ، ولتوجيهها نحو تحقيق أهدافها ، ويجب على مراكز القوى تلك أن تراجع باستمرار ادارة المؤسسة وتعيد تشكيل بنائها ، عندما يكون ذلك ضروريا من أجل زيادة كفاءتها .

(٣) استبدال الموظفين أى إمكانية ابعاد الأفراد غير الكفاء واحلال افراد آخرين أكثر كفاءة للقيام بأعمالهم . وتستطيع المؤسسة كذلك أن تعيد ضم موظفيها ، عن طريق النقل والتدريب ( ايتزيونى ١٩٦٤ ، ص ٣ ) .

وعندما نستخدم هذا النوع من المنظورات عند النظر إلى التربية ، فاننا تعامل مع المدرسة ذاتها . وربما نستطيع عندما نمد خيالنا أن نرى بناء التربية النظامية فى بريطانيا كمؤسسة قائمة بذاتها على رأسها وزير التربية ، والسلطات التعليمية المحلية كأقسام ، والمدارس كمصانع او وحدات فردية ، إلا ان ذلك

قد يكون مددا أكبر للفهم إلى أبعد مما ينبغي . ولا يرجع ذلك لأن الفرد لا يستطيع ادراك أو تخيل اتساع مثل هذا التنظيم فحسب ، ولكن لأن هناك عدة ملامح للنظام التربوي تؤدى بالفرد إلى الشك في قيمة مصطلح « المؤسسة » أو « المنظمة » ، وإذا كان هناك مجال للتنوع في المدى الذى تقرب منه المؤسسات من تعريف آيزنبرنى ، فإنه يجب أن نتوقع أن المدارس في بريطانيا سوف تميل إلى الابتعاد عنها أكثر لأنها ليست جيشا أو مشروعا صناعيا .

طبقا لخاصية الأولى لتقسيم العمل ( من الذى فعل ؟ و.إذا فعل ؟ ) وهى إلى حد ما ، مخططة من قصد الحصول على أهداف عديدة ، ولما كان هناك أيضا عنصر قوى جدا من التقاليد تظهر فى القرارات ، المتعلقة بالوظائف التى يقوم بها المدرسون وتلك التى يقوم بها الأطفال . وما زال الشباب الصغير المتخرج من من إحدى كليات الآداب يعمل بمجد واجتهاد على شاكلته فى ١٠ س . الى - وده T. S. Eliot غالبا ما يصدم بشدة عندما يجد تلقائيا أنه أعتقد أن اختياره لفريق كرة قدم قد تم طبقا للتقاليد المدرسية العريقة . وان أصغر عضو من أعضاء هيئات التدريب يكون أكثر ملاءمة للتعرض بعنف لمشاهدة كرة القدم . وتتفق مع ذلك محتويات المنهج التى تعتبر التعبير الرئيسى لقيام المدرسة ، والتى تعتمد على تقليد قوى جدا يتعلق بالمعارف والأنشطة المناسبة .

وتهاجز الخاصية الثانية ، بدرجة أكثر أو أقل ، فى . المدرسة حيث يكون ناظر المدرسة مصدرا للقوى التى يعمل من أجل زيادة كفاءة المؤسسة . وليس من المحتمل أن تكون شخصيته عارمة فى هذا الصدد كمدبر أحد المصانع التى تنتج و بنس الشعر ، بحسب الاختلافات الناتجة عن تكوين المسابير المتعلقة بالكفاءة . إلا أن لناظر المدرسة درجة معينة من السلطة يستطيع فرضها على

( ٢ - ٤ )

أعضاء هيئة التدريس والتلاميذ . ولعل أكثر من ذلك أهمية هو وجود الفرصة امامه لتنمية العلاقات القيادية معهم . ويجعل السلطة والقيادة جنباً إلى جنب بالنسبة للناظر إمكانية توجيه جهود أعضاء هيئة التدريس نحو الطريق التي يتوقع انها سوف تؤدي إلى احراز المدرسة لاهدافها كما يراها هو بنفسه . وكما كان الامر فموقف المدرسة صعب اذا ما قورن بموقف احمد المشروعات الصناعية الخاصة . إذ ليس لها معيار عالمي مقنن كالعملة يمكن عن طريقه تقييم كل شيء ؛ ولذلك فهي عرضة للضغوط عند قياس انجاز الاهداف التي يتم محددتها بطرق عملية معينة . ويكون عمل المدرسة على ما يرام اذا ما ارتفعت معدلات تلاميذها في سن ١١ + أي الحادية عشر فأكثر أو المستوى المتقدم في الثانوية العامة .

وقولت الخاصة الثالثة كلمة عامة بطريقة أقل جودة . وقلل الإمتلاك التقليدي القدرة والاستقلال الأكاديمي المرتفع جداً الذي يتمتع به المدرس ، قل ذلك من المدى الذي تستطيع أن تقابله على وجه الخصوص المدرسة الثانوية . وكما سوف نرى فيما بعد فإن الإتجاه نحو الاحتراف أو التخصص Professionalism غالباً ما سوف يكون حاجزاً يصد عن الوصول إلى لشكل الترشيد المنظمة .

#### تحليل بدويل للتربية الأمريكية :

قام بدويل Bidwell (١٩٦٥) بعمل أكثر لإستخدام المعرفة والمفاهيم التنظيمية فقد اقترح أربع خواص أو صفات تنظيمية أساسية للنظام لمدرسي أمريكا الشمالية . اثنان منهما صفات مميزة لموظفيها . ترتيب التلاميذ في مجموعات حسب فئات العمر ، ثم الإستخدام تبعاً قدى لأعضاء هيئة التدريس بها كخبراء في مدرسين ومرشدين لهم . الثالث ، فإن ارتباط خاص بين البيروقراطية والتسيب البنائي . وأخيراً فقد رأى بدويل أن المسؤولية المتدرجة لموظفيها بالنسبة للتلاميذ وبالنسبة للتركيب الجوهري تفرض مجموعة من الصفات

## أو الإرشادات على أعمال المدرسين .

وتكمن إحدى المشكلات الموجودة عند عمل الإطار التنظيمي لتحليل النظام المدرسي في موقف التلاميذ الغامض قبل هم أعضاء فيه ، أم هل هم العملاء الذين يخدمهم هذا النظام ؟ فإذا كانت هي الأخيرة ، فما الذي نعنيه بكلمة خدمة ؟ وبدأ بدويل تحاليله باقتراح أن المدارس هي منظمات لخدمة العملاء ، وإذا كان معنى هذا أنه ينبغي أن يفكر في التلاميذ على أنهم عملاء — أى على أنهم شيء يختلف عن المنظمة أو المؤسسة — فأننا نكون قد أزلنا من بنيتها الرسمي وغير الرسمي الملامح أو لظواهر الحيوية . وقد أخذ بدويل هذا في الاعتبار بتعيينه أدوار كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في المؤسسة أى في المدرسة — فدور الطلاب هو دور التجنيد والإلزام . ومن ناحية أخرى ، يصل أعضاء هيئة التدريس إلى مناصبهم ويحتفظون بها طبقاً للذهولات المهنية الحاصلين عليها ولهذا فهناك فرق جوهري بين الواجبات والمسؤوليات لنوعى الأفراد تلك التي تؤثر عندما يستعرض كل منها الآخر ومن ثم في كيفية تعاملهم . وبكلمات بسيطة عندما يسأل أحد التلاميذ : « لماذا ينبغي علينا أن نفعل هذا ؟ » ، فإن الإجابة تختلف ، لأن أفول ينبغي عليك أن تفعل ذلك » . وعند ما يسأل أحد المدرسين نفس السؤال فإن تكون الإجابة : « لأنه يدفع أجر عن ذلك » ، أو « لأنه شرط أخلاقي للمهنة التي اخترتها وانتقلت بها » . وعدم الاتفاق بين التلاميذ وهيئات التدريس في هذا الأمر ، هو أحد ملامح الفائق الموجود عند الطلاب في شتى أنحاء العالم في الوقت الحاضر .

ويسمى بدويل الخاصية الناتجة للنظام بالارتباط المتميز بين البيروقراطية والتدبير التكويني أو البنائي . فكل النظام التعليمية البريطانية والأمريكية وبيروقراطية إلى حد ما . فثلاثيئة أعضاء هيئة التدريس كوظفين طبقاً للمعايير

تعملان بالمقدرة والكفاءة . ويضمنون مراكزهم طبقاً للتعاقد وتوضح شروط  
ومتطلبات عملهم بشئ من التحديد ويوجد نوع من تقسيم العمل بينهم، وهناك  
أيضاً تسلسل أو تدرج في السلطة . ويتم العمل الإداري طبقاً لقواعد جزائية  
تضع حدوداً للقرى الاختيارية للوظفين بتحديد الأهداف وطرق العمل الرسمي  
وكيفما كان الأمر فليس من الحكمة ان تحمل وجهة النظر العقلانية للنظام المدرسي  
أو حتى للنظام التربوي بعيداً ، لأن مثل هذه التحديدات للسلوك التعليمي  
بسيطة . ومن المؤكد أن جذور البيروقراطية موجودة هناك ، إلا ان عاصية  
هامة للأدوار التي يقوم بها المدرس تتخطى أو تتجاوز متطلبات النظام الواحد .  
وهذا هو تخصصه المهني .

الا ان المهنة تلعب دوراً مزدوجاً أو ثنائياً في الانجازات الصناعية . وأهمها  
تقديم البديل لبيان السلطة المركزية . وتنبأ في الوقت نفسه تعقيدات في  
البنيات ينتج مشكلات تتعلق بالاتصال وتطلب مساعدة الجهاز الإداري  
المركزي . وينتج عن ذلك نوعان ، انفصال لبيان أعضاء الهيئة — كبار أعضاء  
الجهاز الإداري في المكاتب المركزية ، والمهنيون الذين يعملون في المدارس .  
أهمية هذا بالنسبة لعمل النظام مشكلة تتطلب البحث والتنقيب ، إلا انه من  
المعقول توقع أنها كذلك .

والتخصص المهني طريق هام للتعامل مع متطلبات المؤسسة أو المنظمة يتعلق  
بتقسيم العمل وكذلك التسلسل أو التدرج الهرمي للسلطة ، إلا انها طريقة غير  
بيروقراطية ويفترض ان يكون لدى المتخصص أو المحترف التزامات  
أو ارتباطات قيمة مناسبة ، هذا بالإضافة إلى مهارات فنية لازمة للقيام بعمله .  
وليس هناك من الناحية النظرية دواعي لوضع مواصفات عن كيفية تنفيذ كل عمل ،  
لأن المتخصص أو المحترف سوف يعرف وبالطبع لا يعمل المهنيون في الحياة

الحقيقية مع بعضهم البعض بنفس هذه الطريقة تماماً . ويجب الاحتفاظ باخلاقيات أو دستور المهنة على السطح . أما نقد أو كتابة التقارير عن الانشطة المهنية لزميل فيعتبر بهذا السلوك -او كما غير منى . ويتم تعديل أو تغيير هذه السخافات الإدارية الناتجة من هذا الموقف على المستويين الرسمي وغير الرسمي . فعلى المستوى الرسمي يتم عرض البنيا ن الإدارى قيود اعلى ما قد يقوم المدرسون بعمله . وعلى المستوى غير الرسمي يحاول الزملاء ضبط سلوك بعضهم مع البعض الآخر عن طريق الميكانيزمات الاجتماعية القوية الخاصة بالتعاون - والفضائح والتعلل . يسير الناس أو الثروة .

وعر أية حال تعتبر القيود المهنية ذات تأثير في الحالات المتطرفة أو الواضحة فقط - ويمكن طرد المدرس لارتكابه اعتداءاً جنسياً ، الا ان ذلك لا يتم مطلقاً لارتكابه أو قيامه باعتداء نفسى أو سيكولوجى - وهى عادة ما تكون غير مؤثرة والمدرس الذى يستطيع من الناحية السيكلوجية ان يتجاهل التصالح والتماسك وسخرية وثرثرة زملائه ، تكبر ان لدى هذا المدرس درجة عظيمة جداً من القدرات على اتخاذ القرارات فى الفصل .

وقد يكون من المفيد جداً النظر إلى المدرسة على أنها جماعة اجتماعية قائمة عليها أن تلائم نفسها مع المطالب الداخلية والخارجية ، وبعضها تفاعلات اجتماعية وبعضها رسمى أو إدارى . ومن الصعب التمييز بين هذين النوعين من المطالب ، وخاصة عندما تكون المتطلبات المطلوبة متعلقة بكيفية عمل المدرسة وسوف يكون من الصل التعرف على المساعدة الإدارية الرسمية التى تحدد عمل الهيئة المسؤولة عن إصلاح النواقص المدرسية . غالباً ما تستخدم ملاحظ هذه البيئة الإدارية بالمدرسة لتفرض أعمالاً عليها . إلا ان هذه الاسئلة ، عموماً لا تؤثر تأثيراً خطيراً على العملية الاجتماعية فى المدرسة . ومن ناحية أخرى يمكن أن

يكون لمفتش المدارس أو موجه المادة تأثير كبير في المدرسة إلا أنه من الصعب وصفه بأنه تأثير إداري أكثر من اعتباره تأثيراً تفاعلياً اجتماعياً .

ويصف بدويل الخاصة الرابعة للنظام المدرس الأمريكي بأنها ازدواج مسئولية موظفيه تجاه العملاء ( أى الطلاب وأولياء أمورهم ) والجمهور أو أبناء الشعب . ومن المحتمل أن تكون هذه الخاصة أقل أهمية في بريطانيا عنها في أمريكا ، والتي عولجت مسألة طيبة كظهر من مظاهر الإحتراف أو التخصص ولا يعتبر المدرسون البريطانيون غير مسئولين تماماً ، لأن هذا يعتبر مظهراً واحداً فقط للإحتراف أو التخصص . ولا منبطل التخصص الحكيم ، الناشئ بنتائج الأعمال . أكثر قوة في بريطانيا . ويفوق ذلك في الأهمية وجود ادراك قليل للمسؤولية تجاه الجمهور أكثر من تجاه المدرسة نفسها أو المجتمع . وتميل المسؤولية نحو العميل سواء أكان والدا أم تلميذاً لأن تتحدد طبقاً للقواعد التي تنمى المهنة . وإذا ما أريدت المباشرة قليلاً فمن الممكن القول بأنه إذا ما أراد والد تلميذ أن ينقد أحد المدرسين ، فيجب عليه أن يفعل ذلك طبقاً لتعريفات المتعلقة بالمهنة للنتائج المرغوب فيها من التربية ، وشرعية الوسائل المستخدمة لتحقيقها أكثر من أن يتم ذلك طبقاً لتعريفاته الخاصة به .

ومن ثم ففي بريطانيا أكثر مما هو عليه الحال في الولايات المتحدة ، يمكننا مناقشة أن نظام التعليم أفضل وصفاً بأن إحدى الجماعات الاجتماعية ( المدارس ) تصل بواسطة إجراءات إدارية وايدولوجيات مهنية تخصصية .

وقد كان الهدف هو التأكيد على خلعورة افتراض أن التنظيم التقليدي كما نراها في مشروعات الأعمال الأمريكية يمكن أن يقدم شيئاً أكثر من ادراك أوفراسة في عمل النظام التربوي البريطاني في الوقت الحاضر . وعلى أية حال ، فكما أشار دوين Dubin (١٩٥٩) هناك عدة طرق يمكن عن طريقها أن تعالج المؤسسة . واحتلت الهيروقراتية بين علماء الاجتماع وعلماء السياسة كنوع من أنواع

الإدارة - مركز الاهتمام الرئيسي . ولستطيع من وجهة النظر هذه أن نقول أن مثل هذه الإدارات كما هي موجودة في النظام مخصصة لزيادة الفرص للمهنيين وأن تتخذ القرارات المهنية أو المتخصصة ( أكثر من القرارات التي تنبئ على متطلبات المؤسسة ) . وكثيراً ما تصاغ القرارات من أجل العمل نحو تحقيق أهداف غالباً ما تكون معرفة تعريفاً غامضاً ، ومتناقضة . وغالباً ما تكون أيضاً أهدافاً يحكم عليها بواسطة معيار أشبه ما يمكن بالمعيار الموضوعي . مثل نتائج الإمتحانات ولقد قام نقاش فيما يتعلق باستخدام النوع الإداري البيروقراطية كوسيلة لتحليل التربة فإنه ينبغي علينا حينئذ أن نعطي وزناً أكبر للطرق التي يحسن بها المهنيون استقلالهم في العمل عن الطلاب وأولياء الأمور ، وعن غيرهم من المهنيين والإداريين .

وقد تعرف مع دوبرن ، على أربعة أنواع أخرى من التحليلات تهدم استراتيجيات تكميلية أو إضافية للوصول إلى درك أو استبصار مفيد للنظام التربوي العامل . وباختصار فهي ركز على الصراع القائم بين النفس البشرية وقيودها المتعلقة بالمؤسسة ، والمؤسسة كأداة للتفاعل والتعامل ، والمؤسسة كإيمان لمجموعة من القواعد . والمؤسسة كأداة للسلوك . ولعل من هذه الخصائص ما يفنقر إليها النهج أو الطريقة البيروقراطية وهي عدم التنقيب ضد الموضوع باتخاذ قرار البناء الإداري الرسمي ذي الخصائص التي نادى بها فيبر ، وأنها الوسيلة القاطعة التي تتم بواسطتها التغييرات في النظام . إلا أنه من المحتمل أن كلا من هذين الافتراضين غير صحيح في منظمة أو مؤسسة ما . ومن ثم ، فالأقسام الأخيرة من هذا الفصل سرف تقدم دعماً مبسطاً لمنظورات أخرى كتمية للمنظور البيروقراطي .

## المؤسسة الاجتماعية التي تقوم بتشكيل الأفراد

يقترح برمودو هو بلو Brim & Wheeler ( ١٩٠٦ ) أنه إذا ما أريد أن نفهم الأعمال التي تقوم بها المدرسة كمؤسسة رسمية أو نظامية فلا بد من التحقق بأن الميزة أو الخاصية التي تميزها عن غيرها من المؤسسات الأخرى التي أقيمت عن قصد — أنها تقوم بتشكيل الناس لا الأشياء . والفرق بينهما فرق حيوي لأن التشكيل يحدث نتيجة لمخاطبة المحتج ( النشء ) الذي يمتلك القدرة على الإستجابة مرة أخرى . ومن ثم فإن المؤسسة التشكيلية نفسها تعتبر نصف منتجة لمنتجاتها . أي لا تقوم بالانتاج الكامل . وأخيرا فالنتاج ( النشء ) يتكلم إلى غيره من الوحدات الإنتاجية كذلك ، سواء كان ذلك أمامها أم خلفها في الإنتاج ، محققا احتياجاتها أو قد يفشل في ذلك .

ولابد أن دودسون Dodson قد وضع في حساباته المشكلات التي تواجه المحلل التربوي عند وصفه للصوبة التي مرت بها أريس Arice عند تبنيها للعبة الكروكية Croque . وفي اللعبة الإيملاجية تتكون الأدوات المستخدمة في الألعاب التي تعتمد على المصطلحات التقليدية من الجاد . ومن الممكن السيطرة عليها بالتدريب المعتمد على افتراض أن الإستجابة لها تتم عن طريق مستوى معين من الاداء إلا أن الاداء في سلم لعبة الكروكية لم تكن جمادا بل كانت كائنا حيا . وبدلا من السماح لأسرها بأن تصيب طائر أبي لب (وهو من فصيلة البجع) لوى عنقه بطريقة الخاصة استجابة لما كان يحدث ، كانت الأطسواق تنفرد وتبتعد . وب نفس الطريقة ، يستجيب الجهاز الإنساني في لعبة التعليم إلى كيفية معالجته ، لأهداف الأنشطة القابلة للتغير وغير المحددة .

ومن حسن الحظ ليس السلوك الإجتماعي — للأسباب العديدة التي حددناها في الفصلين الأولين عشوائيا تماما ويثبت ذلك وجود التراكيبات

الاجتماعية بالمدراس . إلا أن نقل هذه العبارة لاستحق القول . والذي يحتاج إلى معرفته هو كيفية تنظيمها على شكل انماط أى وضعها فى العوامل الكامنة وراء تطورها .

ويجب أن نبدأ بالسبب المتعلق بالبنية أو التركيب - أى الأهداف . ومن السهل أن نصر عند هذه النقطة أنه إذا لم يكن للمؤسسات أهداف ، فإن الافراد أمافاً وهكذا نقل مشكلة إلى حد الدوافع الفردية ، وقد نفقد النقطة إذا ما فعلنا ذلك لأنه بينما نحن الأفراد الأذكاء القادرين على كتابة وقراءة الكتب التى كتبت عن المدرس نعرفها ، فإن الأفراد الذين يعيشون ويعملون فى المؤسسات لا يعرفونها ( حتى إذا ما كانوا نفس الأفراد ) . والذي يهمنا مثلاً هو أن الناس فى المؤسسة يعتقدون أن لها أهدافاً ، وأنهم يلائمون سلوكهم طبقاً لتلك الأهداف .

والإختلاف الرئيسى الذى يمكن أن يخطط بين انواع الأهداف التى ترسمها المؤسسات التى تقوم بالتنشئة الإجتماعية هو ما يرمس بين دور التنشئة الإجتماعية من أجل المركز ( بارسونز ١٩٥٩ ) . فـ هل فى مؤسسة ما من المؤسسات يتركزونها على أساس كونها تعد منتجات بالمهارات التى تمكنهم من القيام بوظائف معينة أو بمهارات إجتماعية . أكثر تناسبا لمواقف معينة فى المجتمع ؟ إلا ان هذا الفرق يعتبر الى حد ما غير واقعى . ومادامت جميع المهارات مشكوكا فيها بالنسبة إلى الفحوى أو السياق الإجتماعى سواء اكان ذلك فى كل التعليم أو فى الاداء . وعلى الرغم من ذلك يعتبر الصراع عليها فى عقول المشاركين أحدها أو كليهما جزءا من الحياة الإجتماعية للمؤسسة . وعلى وجه الخصوص عندما تكون المؤسسة كبيرة فاما تطور بالفعل نظامين مختلفين من الأفراد يستطيعون التعامل مع نوعين من أهداف التنشئة الإجتماعية . فقد تعمل الجماعة الاولى من أجل



أثناء العملية ، ومن ثم يغير وجهة نظر الفرد القائم بعملية التنشئة الاجتماعية لما يهدف هو إليه . ونميل إلى افتراض أن المدى الذي يشارك به العميل في مناقشة الأهداف سوف يختلف مباشرة في ضوء مستواه النهائى لقبول الاتفاق الأخير .

ويسمى البنيان أو التركيب الشكلي نفسه في تشكيل الجماعات الموجبة ودة بداخله . وعلى سبيل المثال تفرض المؤسسة في العادة شكلا من التخطيطات من نوع معين وقتاً للستوى وعادة ما يكون المعيار في ذلك السن أو التحصيل . ومثل هذه الخطة ينعكس بلا منازع على نظم التقسيم أو أنواع أو الترتيب وفقاً للمستويات التي وضعها العملاء . وليس من الضروري أن تكون هذه الخطة هي نفس الخطة التنظيمية ؛ إلا أنها تأخذ في الحسبان وتستعمل لأن تصبح أقوى علاقة بمحاجات وأهداف العملاء . وإذا ما ومنعت المدرسة تأكيداً على التحصيل الأكاديمي عند القيام بالترتيب وفقاً للمستويات ، فإنها سوف تأخذ في الاعتبار التصميمات المستخدمة ، إلا أنها قد ترتبها بطريقة مختلفة — « العقل الممتاز ، أو الطالب الممتاز ، هو أيضاً ذلك الطالب الذي يلبس نظارة طبية نتيجة لكثرة القراءة والتحصيل . ويكون التصميم متشابهاً إلا أن الترتيب يكون مختلفاً . والتفاعل بين الانظمة الموضوعية للوحدات والأنظمة التي تعتمد على قرارات العملاء سوف تكون وظيفة المدى الذي يصبح عند الأول منهم مالى العملاء ، والذي يلبس حاجاتهم وأهدافهم الخاصة . وبالتالي سوف يكون إدراكهم لحاجاتهم وأهدافهم وظيفة عملية التنشئة الاجتماعية « الخارجيه » التي تستجيب إلى الخبرات « الداخلة » .

## الريية في المؤسسة الاجتماعية :

المؤسسة الاجتماعية هي أى مكان يحاط بمواجز مثبتة للادراك يحدث بداخلها نوع معين من الأنشطة المنظمة الخاصة . ولقد أقرحت سابقاً أن أى مؤسسة اجتماعية يمكن دراستها دراسة مفيدة من وجهة نظر تأثير الإدارة . ونجد داخل أسوار المؤسسة الاجتماعية فريقاً من المنفذين أو المشيدين الذين يتعاونون في تقديم تعريب معين للوقوف لجمهور المشاهدين وسوف يشتمل هذا على فهم الفريق لذاته والمشاهدين والافتراضات المتعلقة بتفعية الشعب أو المجتمع الذى يجب أن يحافظ عليها عن طريق قواعد الأدب واللباقة . وغالباً ما نجد تقسيماً آخر يقدم الإدارة وينظم الاقتراب من هذين الجزئين من أجل منع دخول الغرباء الذين لا ينضمهم . ونجد أن اللفة تسود بين أعضاء الفريق ، ومن المحتمل أن ينمو التضامن وأن الأسرار التى من الممكن أن يؤولى إلى توافر العرض تشارك ويحتفظ بها (جوفان Goffman

١٩٥٩ ، ص ٢٣٨ ) .

ولم تكن فى ذهن جوفان عندما كتب المقرة السابقة مدرسة معينة ، إلا أن أى مدرس سوف يتحقق من صدقها . وعلى نوع الخصوص إذا افكرنا فى أن المدرسة تتكون من هيئة التدريس ( الكبار ) ومن التلاميذ الذين يعتبرون جمهور المشاهدين ، فإن جوفان يشرح عظهراً هاماً من مظاهره أو وجهاً هاماً من أوجه العملية التعليمية . وتنظيم التعليم هو فى أساسه مسألة لإدارة مؤثرة . أى أنه يخطط دقيقاً لانطباعات فى رؤوس المشاهدين . ولكن هذه ليست الخطوة الأولى فى التحليل لحسب . بل وينبغى علينا أن نبحث أيضاً

عن التأثيرات غير المقصودة على الانطباعات التي تتبع الأفعال . وقد عالجنا  
السبب القاطع لذلك في الفصل السابق . فالفاعل الإجتماعي هو الوسيلة التي يتطور  
بواسطة « مفهوم الذات » عند الفرد .

واقترح جوفان أن الفرد يتعلم التعامل مع هذا الموقف عن طريق وضع  
الإشارات التي يقدمها سلوكه تجاه الأفراد المحيطين به . وهذا لا يكذب  
صورة مفهوم الذات — ولكنه فقط يجعلها أكثر تعقيداً . وتتوقف قدرة الفرد  
على تنظيم الانطباعات على مدى الأهمية والأهمية التي يسمح مركزه الإجتماعي  
بها . وسوف يلعب تاريخه السلوكي الشخصي السابق والطرق التي قامت الجماعة  
عن طريقها بتقويم ذلك السلوك ، دوراً هاماً في هذا الصدد . وبالإضافة إلى  
ذلك ، فإن وجهه نظره عن الموقف ومركزه الخاص سوف يقدم له النصيح  
والإرشاد . لما يمكن انجاز مرء أخرى ، فإن ذلك سوف يكون وظيفة تاريخه  
السابق في هذا الموقف أو غيره من المواقف أو في هذه الجماعة أو غيرها من  
الجماعات . وسوف يكون سلوكه قائم على انطباعات الإدارة هو ذاته وفي جزء  
منه خاصاً لسيطرة الجماعة . ومن ثم فإذا ما تتبعنا جوفان فمن الممكن أن تأخذ  
للمدرسة كنال المؤسسة الإجتماعية ، وأن نصف عملية التربية على أنها كنتائج  
للتأثيرات المقصودة أو العابرة للإدارة .

ومن أجل تنفيذ وظيفتها الخاصة وهي تشريب الالتزامات والقدرات المتعلقة  
بحياة الراشدين أو الكبار ، فإن المؤسسة التربوية تجبر باطراد على تقييم للذي  
الذي وصل إليه علائقها أي تلاميذها ، أي الوصول إلى المستويات المطلوبة .  
وعلى العكس ما هو موجود في الاقتصاد حيث يمكن قياس مستوى السلع  
أو المنتجات أو عدها ، فإن النسيج من العملية التربوية وهم أفراد لا يمكن عمل  
نفس الشيء معهم . ونستطيع استخدام هذه الحقيقة لتبرير وصف المدرسة التالي

الذى سوف يساعد على شرح العمليات الاجتماعية وتأثيرها بالنسبة للأفراد .

### العملية الاجتماعية للتقييم الفردي المتداخل :

هناك عدة قوى تعمل فى أى موقف يتفاعل فيه فرد ما مع فرد آخر .  
أولاً : سوف يحكم الفرد (ب) على الفرد (أ) طبقاً للمعيار الذى تملكه الأول  
من خلال تجربته الاجتماعية الخاصة به . وهكذا فالتأطير قد تقيم المدرسة تقيماً  
مرتفعاً بسبب كفاية الرى الذى ترتديه الأخيرة . الا ان نفس المدرسة قد  
تقابل بمرود من جانب تلميذاتها لعدم مساهمة زعيمها لروح العصر وعلى النقيض  
من ذلك فان المدرسة التى لم تعين فى مدرسة ما بسبب اهتمامها الزائد « بزيمها » قد  
تنجح نجاحاً هائلاً فى مدرسة أخرى لأن البنات يشعرون بان المدرسة تهتم اهتماماً  
كبيراً بظهرها . وفى كئنا الحالين ادت بمسوعتان مختلفتان من التقييم بالمقيمين  
( الناظران والتلميذات ) إلى وجود اتجاهات متعارضة نحو نفس المررد .  
وسوف تؤثر اتجاهات المقيمين أيضاً فى احكامهم على أوجه أو مظاهر اداء  
المدرسة . وثانياً . سوف تؤدى الخبرة الاجتماعية بالفرد إلى تنمية مستويات  
معينة من القيم التى تنعكس فى سلوكه أو سلوكها - فى هذه الحالة طرق  
ارتداء الملابس .

ومن ثم فان القوى التى تعمل إلى التقييم الاجتماعى تأتى جميعها من اتجاهين  
اتجاه من أعلى ، فالقيم يحضر مستوياته وقيمه ، واتجاه من أسفل ، حيث  
يظهر المقيم مستوياته وقيمه الخاصة به . ويعتمد الحكم الناتج فى عمل المقيم ،  
إلى حد بعيد ، على الملاءمة بين قيمة التى يستنتجها من الدلائل التى ينتقلها من  
سلوك المقيم . وبذمى علينا ، بقصد الوصول إلى التشمول ، نذكر ملاحظة التماثل  
الذى يعبرث إذ ان كلا منها يعتبر فى نفس الوقت مقيماً ومقيماً . ويجب ان  
نعينف إلى ذلك حقيقة ان الحكم مكتشف - أى صحيح فى عمل المقيم ، بل هو

أيضاً مستمر أو ضمنى في الطريقة التي يسلكها أزاء المقيم . وليست المسألة سهلة في أن يقرر أحد الأفراد أن فرداً آخر غي ، أو خطير ، أو ظريف ثم يقرر بعدئذ كيفية التعامل معه . ويستطيع الفرد أن يتعامل مع فرد آخر بطريقة فيها عدم أكثرات قد ترتفع إلى التعميم دون أن يقصد ذلك أو يتحقق منه . وأخيراً فليس من المهم كثيراً أن نعرف كيفية معاملة المقيم للمقيم : ولكن ما يهم هو كيفية معرفة المقيم لتلك المعاملة .

وتعتبر حياة المدرسة ككل عملية قديم مستمرة من هذا النوع فكل تلميذ وكل مدرس يقوم بذلك . فهم يقيمون باطراد وباستمرار عن قصد وبدون قصد كل منهم الآخر . ويمتد مدى هذه التقييمات من وجهات نظر عابرة أو غير دائمة نسبياً إلى وجهات نظر دائمة تؤثر في كل التفاعلات بين المقيم والمقيم على مدى فترات طويلة من الزمان والتي قد نعتقد إن مقيمين آخرين . ولما كانت المدرسة قد اقيمت رسمياً بقصد واضح هو التقييم بالتقييمات ، فإما . أيضاً تقوم بعمل محاولات رسمية لتسجيلها . يقوم بعمل ذلك بواسطة الاختبار والتصنيف .

ويمكن شرح الاختبار بطريقة سهلة إلى حد ما . ويحاول الأفراد الكبار في المدرسة أن يغربلوا مستوياتها المتعلقة بتحصيل المواد الدراسية . وهي غالباً ما يساء تسميتها بالاختبارات الموضوعية . وقد يكون أكثر دقة أن ننظر إليها على أنها تقييم ذاتي أو شخصي يكمن وراء حياة المدرسة . يجب أن نعرف بأنها أكثر موضوعية من أنشطعات المدرس . ويمكن أن تعمل كمراجع لها . وعلى الرغم من ذلك فلو نظرنا إلى ثقافة المدرسة ككل ، فإننا نتحقق من أن مثل هذه المحاولة تنتج أفكاراً عن الملوك الجسمي والاجتماعي والفكري . تبدو كالمركبات أو صافاً بسيطة للأعضاء . إلا أنها في الحقيقة تقييمات تمثل إختبارات غير مقصودة بين بديلات مختلفة . فقد قيل بأن السمكة هي آخر من يكتشف أن المياه كانت هامة



— وهو التصنيف الذى تقوم به المدرسة .

### التكيف مع الزبية .

وصفت الأقسام السابقة جنباً إلى جنب نموذجاً للمدرسة كعملية إجتماعية يتم خلالها باطراد تقييم الاعضاء بعضهم لبعض الآخر ويتم أيضاً تعديل سلوكهم طبقاً لذلك وقد اختير مثل هذا النموذج لانه يمثل وصلة بين نموذجين آخرين أحدهما البنيان لرسى والآخر هو نموذج وتنمية مفهوم الذات . ونحن الآن فى موقف الجمع بينهما لإعطاء صورة المدرسة التى تعترف بأنهما طريقتان مختلفتان لوصف نفس الشئ . ويتم تشكيل بنيان هذه المؤسسة الإجتماعية عن طريق الأنواع المنظمة للسلوك المتعلقة بالنظام المعيارى الواضح ( أو الرسمى ) والقوانين غير المكتوبة . وهى بدورها تشتمل على الافتراضات مما هو طيب من ناحية الأخلاق ومن ناحية الكفاءة . ولا مناص من أن يجد أعضاء المؤسسة الإجتماعية أنفسهم يلعبون ألعاب التفاعل الإجتماعى على أساس المصطلحات التى نموها ، وهذا صحيح حتى إذا ما كانوا غير راضين عن معالجتهم الخاصة .

ولقد وصف لاسى Lacey ( ١٩٦٦ ) على سبيل المثال كيف ان التصنيف فى إحدى مدارس النحو Grammar School شجع على نمو ، جماعة معارضة ، رفض أعضاءها مقامات المدرسة من أجله ، ورفضوا القيام بما كانوا يتوقعون القيام به . وكان أكبر شئ له دلالة فى هذا الموضوع هو محاولة الأولاد ترك المدرسة . إن الأولاد قبلوا تقييم المدرسة لهم كطلاب لا يستطيعون القيام بالعمل وإنه لمن المنخفض الافتراض الضمنى فى المدرسة والطفل أن تـليـذ فى سر . ١١ عاماً يكون فى العشرين فى المائة ٢٠ ٪ يستطيع ان يفهم نظرية فيثاغورس Pythagoras Theorem أو قانون بويل Boyle's Law أو تعلم الفرنسية غالباً ما جعل كلا الجماعتين فى صورة من الحداغ المشترك .

( ٥٢ )

ولم يعمل أى تمييز بين القواعد الرسمية وغير الرسمية ، أو بين مستويات الفضائل الأخلاقية كمارضة للكفاءة ، ويرجع السبب فى ذلك إلى أن الفاييزات تصبح - من وجهة نظر هذا النموذج - تصفية أو جائرة . وقد يؤدى التفريق الشكلى وغير الشكلى ، على وجه الخصوص ، إلى التضليل عند تحليل المدرس ، لأنه يشوه الصورة التى توضح كيفية عمل المؤسسة ، وعن طريق تشجيع الاعتقاد بأن القواعد يضعها المدرسون والإداريون . وهذا فقط هو لصف الحقيقة ، وهو النصف الذى من الممكن رؤيته بسهولة . وما يعتبر أكثر أهمية هو أنه يجب أن نكون قادرين على التحقق من المدى الذى يتم فيه التحكم أو ضبط أفعال هيئة التدريس عن طريق عمليات الجماعة . وهناك معنى حقيقى لا يفهم فيه المدرس قوى تفاعل الجماعة التى تؤثر سلوكه بالفصل الدراسى فيصبح دمية . ويتخذ نفسه قرارات بعثة . أنها من صنعه ، كما أنه يدرك المواقف الإجتماعية التى يعتقد أنها موضوعية . إلا أنها جميعاً تعتبر وظيفة عمليات الجماعة التى يقع هو فى حياطينها .

ويشبه ذلك ، القرب بين سلوك الإجتماعى والسلوك العقل الذى عادة ما يكون تمييزاً ذاتياً . ويجب ألا نفهم خلال النظام الدراسى الأفكار المتعاقبة بالسلوك العقل كوظيفة للممارس الإجتماعية . ولا يمكن فهم مهارات التفكير الظاهر بمنزل عن السياق أو المضمون الإجتماعى ، وكذلك يجب أن ننظر التفسيرات التى توضح كيفية تطورها إلى الخبرة السابقة .

ويعتبر التقييم الظاهر والمستتر مظهر دائماً لجميع التفاعلات ، حيث يعتبر مظهراً كاملاً وراء العملية التى تؤيد البنيان الأتشر وضوحاً عن قرارات المدرسين والتلاميذ . وما سوف نرى فى الفصل الخامس فإن نتائج هذه العملية تتعلق بنظام التقسيم إلى طبقات Stratification تلك الموجودة فى المجتمع الأكبر . وقد وجد

سويفت Swift ( ١٩٦٥ م ) ، على سبيل المثال ، ان التلاميذ الذين ينتمون إلى أبوين من الطبقة الوسطى تكون لديهم مت فرص متاحة للإختيار عند سن الحادية عشر فاكتر (١١+) أفضل مما هو كائن عند أطفال الطبقة العامة . ومن غير الممكن شرح الأرقام البسيطة المتماثلة بفرض الطبقة عن طريق التعصب الإجتماعى الطبقى المقرب من جانب صانعى التـحـرارات التعليمية إذ أنهم لا يقولون بان جماعة ما من الأفراد سوف تفشل لأنها تنتمى إلى طبقة اجتماعية Social class معينة ؛ وبأن غيرها سوف تنجح لأنها تنتمى إلى طبقة اجتماعية تختلف عنها . ولهذا فيبقى علينا ان نبحث عن الميكانيزمات التى تستطيع بواسطتها ان تشتمل على التقييمات الموضوعية مثل اختبارات الحساب واللغة الإنجليزية والذكاء . ونتوقع ان هذا سوف يتم بطرق رئيسية ثلاث :

أولاً - من أعلى سوف يختبر الاختبارات والمهارات التى يعتبرها موظفو المدرسة شيئاً طبعياً وسوف يعتبرونه طبعياً على ما تعلموه هم أنفسهم وعلى الأقل جزئياً في موقف طبقى اجتماعى . وغالباً ما تتضمن اختبارات الذكاء على فقرات تحتوى على معلومات ذات صلة بالطبقة الاجتماعية ، أو مرتبطة بمعلومات ، ودوافع ، ومهارات التكمير ومهارات الكلام . ثانياً - من أسفل يخصص الأطفال إلى المواقف عادات التفكير ، والمعلومات الاجتماعية ، والدوافع التى تعلمها داخل الثقافة الخاصة بالطبقة الاجتماعية الفرعية أو العشوائية . ثالثاً - للتفاعل بين مجموعتين من القوى نتائج هامة بالنسبة لمستوى الأداء الفعلى للطفل عن طريق التأثير ، على مر السنين ، في تطوير مفهوم الذات عن القدرة ، ودوافعه نحو التحصيل ومن ثم مستوى قدرته . وتتم أيضاً بالنسبة لتطوير مفهوم الذات عند المدرس فيما يتعلق بمفهومه عن القدرة وإدراكه للحقيقة .

وتعنى المؤسسة الاجتماعية بيئة تعمل فيها ديرة من العمليات ذات تأثير

تبادل بين كل شخصية وبين عمليتها الاجتماعية البيئية . وتعتبر شخصية الفرد مظهراً لهذه العملية الاجتماعية وكياناً منفصلاً يستجيب لها . ولوتقينا خبرة تليذ واحد ، فأننا سوف نرى كيف أن العملية الاجتماعية بأجمعها تمثل اختزالاً أو إنجازاً لتكيفات الفرد . ومن الممكن ان نميز من الناحية الإدراكية بين مستويين يتم عندهما تأثير الخبرة الثقافية على مدى تكيف الفرد مع متطلبات مؤسسة ما . أولاً -- تشمل عملية التكيف على تصادم بين المهارات المعرفية والإنفعالية والتقييمية المقالوبة ، أو التي تتوقع ضئياً في المدرسة . ومن المنطقي ان يختلف هذا التصادم الثقافي من العدم المطلق . إلى أقصى حد ممكن ويحدث كلا جانبي التصادم بريطانيا في الوقت الحاضر . وسوف نرى في أحد الطرفين ابن الكاهن أو القسيس في إحدى مدارس البروشية الذي يوعى أسرة . مدرسة الكاهن أو القسيس نرى في هذا الإبن نموذجا للسلوك المسيحي . وعلى طرف النقيض من هذا ، نجد طفلاً باك . ثانياً يبلغ من العمر سبع سنوات يدخل إحدى مدارس مقاطعة براد فورد في الأسبوع الأول من وصوله إلى بريطانيا .

يمكن ان لسمى المستويين الذين يحدث عندهما التصادم الثقافي بالمستويين المباشر والكامن أو الظاهر والباطن . ويشير المستوى المباشر إلى الموقف الذي تكون فيه الدوافع لأدراك أهداف جماعة اجتماعية غير كافية بمفارقتها مع معايير هدف الواقعة التي تمثل في الجماعة . وهذا هو المستوى الذي يبدأ عادة عند تفسير عدم النجاح في النظام التعليمي . ويترك طفل الطبقة العاملة ، مدرسة تمحو مبكراً لأنه يريد ان يربح مالا طيباً بهمله كرجل ثامن . تباع ، في إحدى سيارات نقل مواد الانقاض . وهو لا يقل قيم المدرسة القائلة بان التربية هامة كل الأهمية . هناك صدام يحدث بين القيم . تتطلب المدرسة منه ان يتبناها فيما يتلاقى بالذهاب إلى المدرسة ، وبين تلك الفهم الحقيقية التي تبناها هو ذاته .

ويحدث عديم ثنائي على المستوى الكامن عندما تتعارض المتطلبات المعرفية والإفعالية والتقييمية للجماعة الاجتماعية التي نشأ الفرد تنشئة اجتماعية فيها ، والتي لا تتفق مع تلك الخاصة بجماعة المدرسة التي يذهب إليها . وإلى المدى الذي يحدث فيه هذا الصدام ، يكون تكيف الفرد للوقف جاهزاً أو موقفاً . ومن الممكن أن يحدث هذا بعض النظر عن الرغبة في التكيف من جانب الفرد الذي يهتم بالأمر ويعتبر ابن الطائفة العامة الذي يتمتع بالنوايا الطيبة وتأييد أبويه والذي لم يحصل عليها ، ظاهرة عامة كافية جداً في مدرسة الدعو . فالرله يريد أن يعمل عملاً طيباً ، وأن يعمل ما يطلب منه ، ولا يسبب ذلك متاعباً حقيقية ، إلا أنه لا يعمل عملاً طيباً تماماً ولا مفر من أن يميل المدرسون في تفسير هذا على أنه عجز في القدرة العقلية — إلا أن التصادم الثقافي على المستوى الكامن غالباً ما يكون هو التفسير الأفضل ولا يفهم الابن بالضبط ما يحدث ، ويفشل في الاستجابة للمتطلبات الكامنة وراء الحياة المدرسية . وتكون أدراكاته لماهية المدرسة . التحصيل الجيد ، وبمجهوده عن قدراته الذاتية ، وبما يعلمه المدرسون جدلاً ، قد تتأمر جميعها ضد تكيفه مع واقعها ، بالرغم من رغبته الذاتية في أن يعمل عملاً طيباً .

وليس التصادم خبراً مثل الامتحان . وإنما هو سلسلة من الخبرات تمتد على مدى سنوات عديدة . تعمل كل منها بعض التأثيرات على صورة الفرد الخاصة عن ذاته ، وما يتوقع منه من أعمال وما يقدر هو ذاته على عمله . ومن ثم فإننا لم نعمل عملاً كافياً لتبيان إمكانية حدوث تصادم . وينبغي علينا أن نأخذ بعين الاعتبار كيفية مساهمة هذا التصادم في مجال مفهوم الذات عند التلميذ ، لانتعرف احتمال قيام الناس بعمل أنواع معينة من الأشياء التي : (أ) يظنون أن أناساً آخرين يتوقعونها منهم . (ب) تلك الأعمال التي يتوقعون أن يكونوا هم أنفسهم

قاهرين على عملها . وكلا من هاتين المجموعتين من الأفكار تعلم في مواقف إجتماعية ، وإنما بهذه الطريقة تمنى أن المدرسة تؤثر في نمو الطفل . وأن المدرسة تعطى الخبرة التي تسهم في نمو فهمه لذاته أو فهمها لذاتها .

### خاتمة .. العملية التربوية :

ضم هذا الفصل الكثير من المنظورات والنسائج المختلفة للعلوم السلوكية . وكان الهدف من هذا الفصل إعطاء صورة للنظام التعليمي أثناء عمله أو حركته . وفي الوقت الحاضر ، وحتى يأخذ النظام الكثير من الصفات المميزة أو خصائص المنظمات أو المؤسسات الكبيرة الحديثة ، على المدرسة كمؤسسة إجتماعية ذات ثقافة خاصة متعلقة بذاتها . وتوجد لدى كل مدرسة مشكلات تتعلق بالتكيف ثقافتها في بيئتها الخاصة ، والتي يتم خلالها بطرق لها نتائج على العاملين فيها وعملها على حشد سواء .

والصفة المميزة أو الخاصة لمشكل تلك المؤسسة الإجتماعية ( إذا ما قورنت بأنواع مقابلة أخرى مثل للصنع أو المجتمع المحلي ) هي أنها تتطلب إعطاء اهتمام خاص إلى نظامها السلوكي للعياري والسلوكي . أي أنه لو فكرنا في التلاميذ على أنهم جزء من المؤسسة وليس على أساس أنهم عمالؤها . فما هي الطرق التي يمكن أن تتبع في المؤسسات الأخرى لتحقيق أهداف تعتبر أهدافا حقيقية . وإذا ما وضعناها بصورة أكثر نشاطا ، فالمدرسة هي مجموعة من الأفراد لهم مستويات تعتبر المحافظة عليها من وظيفة أفراد يقاضون أجرا . وتحافظ المؤسسات الأخرى على مستوياتها من أجل تحقيق شيء آخر . وتحقيق المدارس في أثناء المحافظة على مستوياتها في الحقيقة ، تحقق ما أقيمت من أجله لأن أعضائها هم نتاجها .

ولقد بينا أن المستويات تعتبر بدرجة كبيرة وظيفة مجموعة من العمليات تشكل في تفاعلات تطوع بخيرات خاصة بها . ولما كانت هذه المستويات ذات

تأثير أساسى على القدرة فى جميع مجالات السلوك - سواء أكان سلوكا عقليا أم اجتماعيا أم جسمانيا - فإن هناك مجتمعا قد يأنحوا الثبات . ويحصل الأفراد باطراد على الأدلة فى سلوك الآخرين التى تدبر وجهة نظرهم الخاصة بالنسبة لهم صحيحة . وقد حدد أوجرب مستويان من التقييم والتصنيف (أى تطبيق المستويات الواحدة كل منها على الآخر) فعل السطح ترتبط المدرسة رسميا بوشائج بين التلاميذ وأعضاء هيئة التدريس ، والأعضاء هم النقباء Prefects ، ثم طلاب الصف السادس ، ثم قاع الصف ، والمدرسون الأوائل والمدرسة الدنيا وما إلى ذلك إلا أن شكل هذا البناء للتصنيف النظامى أو الشكلي أشبه ما يكون بالرؤية التى تتم من أعلى القمم خلال السحب الكثيفة لقمم السلاسل الجبلية . والى تقع أسفلها التفاصيل الطبوغرافية المعارنة . بنفس الطريقة تؤيد جميع التفاعلات الاجتماعية التى تكمن خلال الطبقة الفرعية أو الثانوية للتقييم الضمى قيمتها لتنظيم الشكلي أو النظامى . وتحدد الضغوط والالتواءات التى توجد فى السلاسل الجبلية شكلها ، وكذلك مع بعض التعديلات التى تسببها العوامل الخارجية مثل المناخ والسطح السكان . ويشبه ذلك خطوط الارتفاعات المتساوية الرسمية لتصنيفات الاجتماعى التى تعبر وظيفة لضغوط الكامن للفاعل الاجتماعى .

وتعتبر انماط التصنيف الرسمى مؤشرات طبقة فرعية للتقييم ، إلا أن هناك عوامل أخرى كثيرة تتدخل للجل العلاقات ابدا ما تكون عن الصرامة . ويعنى الناس فهم البعض الآخر . ويرفض الأفراد الإلتزام ويتغير الناس وبالتالي تكون التماذج عرضة لما يجرى تحتها . وأثر أهمية من ذلك ارتياهم لطرق التفكير المتغيرة وإدراك الحنية ، فى معالم الخارجى ، والسبب فى هذا كله يرجع إلى أن الايديولوجية التعليمية مظهر لايديولوجيات أساسية ودينية أوسع ومن ثم فالمسورة التى يجب أن نضعها فى أذهاننا عن المدرسة هى أنها كانت

حتى يجب على الأفراد أن ينكفوا معه أثناء مراقبتهم مع الضغوط البيئية .  
ويكون هناك أثناء هذه العملية ادراك للتغير الذي يحدث من الداخل أو من  
الخارج . ويحفظ بالثبات عن طريق المستويات وتأثيراتها على الشخصية ، إلا  
أنها نوع من الثبات المتحرك الذي تجعله جزءا من المجتمع المتغير وهي تعتبر  
كذلك مساهما في التغير .

---

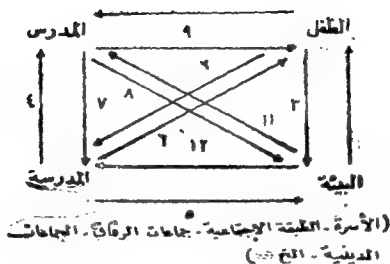
## الفصل الرابع

### البيئة الاجتماعية لعهد التربية

#### البيئة الاجتماعية الثقافية :

هناك مظهران هامان أو وجهان لهما البيئة الاجتماعية في دراسة التربية - وهما الطفل والنظام . ولا نقصد بذلك القول بوجود يبتين ، ولكن القول بأن هناك منظورين هامين يمكن أن نستعرض من خلالها العملية الاجتماعية . وفي كلتا الحالتين تتألف البيئة من جماعات ومؤسسات اجتماعية ومتداخلة .

وفي نظرنا إلى المدرسة كؤسسة اجتماعية تحيطها جماعات أخرى فينبغي علينا أن نكلف أنفسنا أى مدى تستطيع المدرسة أن تسيطر على حياتها الخاصة . وعلى التقيض من ذلك ، كيف يمكن وإلى أى مدى تكون المدرسة عرضة لتأثيرات الجماعات الأخرى ؟ هناك بعض الطروق الواضحة التي تستطيع بواسطتها الجماعات الخارجية أن تؤثر على وظيفة أو عمل المدرسة . فعلى سبيل المثال المدرسة القائمة في بيئة تمرداها صناعة واحدة قوية قد تضطر نتيجة الضرورة الملحة تجاه مشايرتها من أجل إعلاء فرص العمل أن تنظم نفسها بطرق تلائم حاجات تلك الصناعة . على أية حال ، هناك مستوى أكثر تعقيدا يحدث عنده التأثير وفي هذه الحالة ينبغي علينا أن ننظر إلى المدى الذي ينظم القيم وأنماط السلوك للجماعات الخارجية ، التي تتغلغل في قيم وأنماط السلوك للأفراد الذين يعملون في المدرسة . ويوضح الرسم البياني البسيط التالي العلاقات المتداخلة بين العناصر الأربع .



### العلاقات :

( ١ و ٢ ) يظهر التلميذ مهارته وعاداته العقلية ، واتجاهاته ، وقيمه وإدراكاته الحقيقية نحو المدرس والمدرسة والبيئة . ( ٣ و ٤ و ٥ و ٦ ) للمدرسة مؤسسة اجتماعية ذات متطلبات سلوكية بيئية والقيم يتلائم معها التلميذ والمدرس . ولها تأثير على البيئة المحيطة لا يمكن تجاهه : فهي في اتجاهات ومعارف البيئة وبسوء خاص فيما يتعلق بالتربية ، ويؤثر إنتاجها من القوى العاملة في التركيب الاجتماعي .

( ٧ و ٨ و ٩ ) يحضر المدرس مهارته وعاداته العقلية واتجاهاته وقيمه وإدراكاته الحقيقية نحو التفاعل مع تلك التي تتعلق بالتلميذ والمدرسة والبيئة .

( ١٠ و ١١ و ١٢ ) تؤثر البيئة على المنظمة الرسمية للمدرسة

النظار ومجالس الآباء ، والمدرسين والإدارة والسياسة .. ألخ  
وتضع البيئة أعباء على المدرس ، « وتنتج » الطفل في المدرسة  
وتتفاعل البيئة مع المدرسة من خلال التلميذ .

وما الرسم البياني إلا تخطيط بسيط للعملية الاجتماعية التي تعتبر العناصر  
الأربعة تجريدات . على الرغم من ذلك ، فإنه نتيجة لعدم إتمام الأوصاف ؛  
فإن الرسم التخطيطي يجذب الإنتباه إلى الطرق المتبادلة التي يستطيع عن طريقها  
كل عنصر من التأثير في العناصر الأخرى . وسوف تناول الفصل الحالي بالدراسة  
الجماعات التي تشمل عليها « البيئة » .

وتتألف الجماعات الرئيسية من الأسر ، والطبقات الاجتماعية ، وجماعات  
الرفاق ، والديانات . ويشتمل التركيب الإداري على البيانات الرسمية التي  
توضع لإدارة المدرسة . في حالات معينة تعتبر مشولة بنحاء المنطقة المحيطة  
بالمدرسة كهيئة شاملة . وتتميز بأن لها تركيباً جغرافياً واقتصادياً وتاريخياً ،  
والذي قد يشجع سكانه على القيام بعمل الأشياء طبقاً لطرق فريدة ، وفي تقدير  
قيمة ما يقومون به من أعمال . ومن ثم فإن الموضع الجغرافي يمكن أن يكون  
عاملاً يؤثر فيما يحدث في المدرسة . ولتوضيح الفكرة بطريقة أدق فإن مفهوم  
البيئة المحلية قد يصبح طريقة مفيدة تستخدم لتحليل العلاقة بين المدرسة وبيئتها :  
وأخيراً فإن الناس المحيطين بالمدرسة يكونون سكانها أو بيئتها الديموغرافية  
أو السكانية .

#### البيئة السكانية أو الديموغرافية :

هناك نوتان من مشكلات القوى العاملة في التربية — معقدة واجتماعية  
أو عتمة بالمهد وعتمة بالمجتمع . ونعني بذلك أن النظام مشكلانه الخاصة المتعلقة  
بمدخلات القوى العاملة (التلاميذ) ومسئولياتها تجاه المجتمع فيما يتعلق بمخرجاتها

( الخريجين ) . وسوف ننظر في هذا التعم إلى تركيب السكان كهيئة للنظام التعليمي ، لأن تركيب السكان له تأثير عظيم لما يتم عمله ، أو ما يحال التقيام به مما عمل ، في المدرسة . ويشتمل الاقتباس التالي على كل المتغيرات الهامة :

خلال العشر سنوات الأخيرة التي أرتفع فيها عدد التلاميذ بالمدارس المعانة في إنجلترا وويلز بما يقرب من ٦٠٠ ر ٦٠٠ أو ما يعادل حوالي ١١ في المائة . فقد زاد عدد المدرسين بحوالي الربع . وهكذا تحسنت معدلات المدرسين : التلاميذ ، وصغرت أحجام الفصول . وما زال هناك شرط طويل في هذا الضمار ، قبل أن تصل جميع الفصول إلى الحجم المقدر . وسوف يزداد عدد التلاميذ خلال السنوات القليلة القادمة بطريقة أكثر سرعة ، للزيادة الكبيرة في معدلات المواليد منذ عام ١٩٥٦ . ومن المتوقع أن يصل عدد تلاميذ المدارس الابتدائية فيسب بين عامي ١٩٦٥ و ١٩٧٠ إلى نحو ٦٠٠ ر ٦٩٠ ، مقارنة بزيادة مقدارها حوالي ١٦٠ ر ١٦٠٠ تلميذ خلال الخمس سنوات الماضية . بالإضافة إلى هذا ، وبدرجة كبيرة وكنتيجة إلى الاتجاه الذي يتنناه عدد أكبر من التلاميذ نحو البقاء بالمدارس إختيارياً بعد سن الخامسة عشرة من المتوقع أن يزداد عدد التلاميذ الكبار بحوالي ١٠٠ ر ١٠٩ . وسوف تتطلب الزيادة في عدد التلاميذ زيادة مقابلة في عدد المدرسين فسوف يحتاج إلى ٢٩ ر ٣٠٠ مدرس آخر حوالي عام ١٩٧٠ للمحافظة على مستويات هيئات التدريس الحالية . وينبغي على سياسات تجنيد المدرسين لهذه الفترة أن تنظر قدما للاعداد من أجل الزيادة المستمرة في عدد التلاميذ

خلال السبعينيات من القرن الحالى ، تلك الزيادة التى سوف تزداد  
سرعتها نتيجة لرفع سن ترك المدرسة ( وزارة التعليم والعلوم ؛  
١٩٦٥ ، ص ٢ ) .

ويعتادل النظام التعليمى مع مجموعتين من الافراد هما الاطفال والكبار .  
والارقام الهيكلية لمائتين الفتين ولحجمها النسبى نتائج هامة لكل من عمل المعهد  
الدراسى والمجتمع الخارجى . وعلى سبيل المثال ، إذا ما زاد عبء العمل على  
المدرسين ؛ فانهم قد يضطرون إلى استخدام طرق تربوية ضارة للتلاميذ هم  
ولأنفسهم كذلك . ومن ثم فقد ترك التلاميذ المدرسة ليصبحوا آباء لهم  
لإجهاض نمو التعليم تؤثر بدرجة خطيرة على طاقات أطفالهم ومدى إستعدادهم  
من التعليم .

ومن أجل تسيط عملية معقدة جداً نستطيع أن نرى عدة عناصر توازن  
بين الصغار والكبار فى المدارس . فأولاً يحدد معدل المواليد السنوى ، إلى  
جانب الهجرة الى الخارج والهجرة إلى الداخل . عدد الأطفال الذين سوف  
يتحقون بالنظام التعليمى . وخلال أدنى عدد من السنين بالنسبة إلى الدخول  
فى المدرسة لإلزامية ؛ هناك أماكن كثيرة خلال أى سلسلة من عشر سنوات  
للتشكيلات كبيرة من العمال التى تدخل المدرسة سنوياً . وتهتمنا معرفة العدد  
الحقيقى للكبار فى كل فئات السن المختلفة لكي يمكن تحديد المواد البشرية الخام  
التي تشكل منها القوى العاملة المطلوبة ، إلا أن العوامل الاجتماعية - والثقافية  
التي تشجع الرجال والنساء لار يصبحوا أو لأن يبقوا مدرسين تكون  
أكثر أهمية .

وسوف يتوقف عدد المنتحقين أو القبولين بكلليات التربية بالمقام الاول  
على عدد الطلاب المحتمل تقدمهم الذين بقوا بعد أن ملأت الجامعات أماكنها

أى لم يتمكنوا من اللحاق بالجامعات ، ثانياً على المعرفة والقيم المتعلقة بالتدريس كهيئة سوف تؤثر أيضاً فى القرارات الخاصة باستخدام التدريب إذا ماحدث . ذلك لأن القرار فى استخدام التدريب يعتبر قراراً هاماً وليس عنصراً هامشياً تؤيده حقيقة أن ٢٥ ٪ من الطلاب المذكور الذين ينتهون ويحصلون على مؤهل للتدريس بإحدى الجامعات البريطانية فى سنة قريبة لم يدخلوا مهنة التدريس فى السنة التالية .

ومن ثم فالعنصر الأساسى الثانى هو قيمة النظام . ويتج عنه إرشادات شكلية أو رسمية عن أضرار المدرس والتلميذ ، والمصادر للمثمنة والسن الأدنى ترك المدرسة وأعلى سن القبول بالمدرسة . بالإضافة إلى ذلك ، تؤثر كثير من الإرشادات غير الرسمية للوائح المعيارية على التوازن بين التلميذ والمدرس . وعلى سبيل المثال ، هناك حركة قوية جداً نحو البقاء أو الإستمرار ، فى المدرسة بعدالسن الأدنى تركها . ومطينا هذا الاتجاه مثلاً شيئاً للعلاقات بين المنظمة المعيارية وبينها . وتعكس اللوائح التى تنظم مراتب نظام المدارس اختلاف المكانة بين الأنواع المختلفة من المدارس ، إذ أنها تعطى د نقطة أكثر بالنسبة للطفل الذى يبقى فوق سن ترك المدرسة . وتعطى اللوائح كذلك مكانة مرموقة أكبر لـمدرسة النحو Grammar School . ويكون لذلك نتائج غير مقصودة تعمل كحافز لنظام المدارس الثانوية الحديثة لتشجيع تلاميذهم الذين يباغون سن الخامسة عشرة على الإستمرار فى المدرسة . وما له دلالة ، ان النتائج غير المقصودة قد أعترف بها وروعت عند وضع أحدث جداول لمراتب نظام المدارس .

وتتوقع كنتيجة لنمو المجتمع زيادة فى طلب التعلم لاهو منها وسوف يؤدى رفع سن ترك المدرسة إلى زيادة الإرشادات غير الرسمية فى المجتمع . ونحن

نلتزم بشكل واضح بدائرة مكونة من السبب والنتيجة بين الإرشادات الرسمية وغير الرسمية أو المقصودة وغير المقصودة فيما يتعلق بسن حرك المدرسة . والذي يبدو عميقاً من حديثنا عن التعليم الإلزامي لما فوق الثلاثة عشرة عند نهاية القرن الحالى . وعند تحقيق هذه النقطة ، فأننا سوف نكون قد لحقنا بما حققته ولاية كاليفورنيا في منتصف الستينيات من القرن الحالى .

وهناك مظهر آخر للمعايير غير الرسمية التي تعطى الحقيقة الاجتماعية التوازن في أعداد المدرسين والتلاميذ وهناك الأفكار الخاصة بالمدلات التربوية الجائرة أو المسموح بها بين التلاميذ والمدرسين في الفصول الدراسية . ولقد كافح المدرسون في محاولة لاعطائهم مساعدات إضافية تعينهم على تنظيم الفصل والعمل في مجموعات صغيرة . وكانوا أقل حماساً في مجال تأييد تطورات الميكانيكية للتدريس . وعلى الرغم من ذلك فإن الإمكانيات الهائلة للتدريس بالمقول الاليكترونية يجب بكل تأكيد ان تصحح حقيقة في النصف الثاني من القرن العشرين . وبالتالي فإن وجهة النظر التقليدية التي ترى ن « الفصل المدرسي » يبلغ ٥٠ دقيقة سوف يؤدي إلى التحلل تحت تأثير الأبحاث المتعلقة بإدارة المدرسة والفصل . ومن المحتمل ان توجد الاختلافات في حجم الجماعات والتراكيب التنظيمية التي تناسب الأوجه المختلفة لتدريس المواد وعلى سبيل المثال تستطيع جماعة مكونة من خمسة أشخاص ان تشاهد بشكل مرض تجربة عليية أو مسرحية لشكسبير عن طريق التليفزيون . ويستطيع عدد كبير من الأفراد مشاهدة ذلك ان يعملوا عن طريق مجموعة من « الاطرس » في مقرو الرياضيات حيث يكون لدى كل طالب طريق مباشر يصل بواسطته بسهولة إلى العقل الاكتروني الذي يراجع اجابات الطالب ويعيد تنظيم الاسئلة عندما يكون الطالب مخطئاً . ومن ثم فأننا نتوقع - تطورات في طرق تدريس

الفريق أو التدريس الجماعى سوف تغير الأفكار المتألية عن معدلات التلاميذ إلى المدرسين القائمة فى عقول الناس تغييراً جذرياً .

وبالتالى فالبيئة الديموغرافية للتعليم ليست ببساطة التركيب العمرى والنوعى للتلاميذ . وبسبب القراءات الشخصية التى يتخذها كل من التلاميذ والمدرسين على حد سواء تلعب دوراً فى تحديد الاختلاط بين الأفسراد القائمين بالعمل وبين العملاء ، ويوجد هذا الاختلاط فى اجزاء عديدة من النظام فى فترات مختلفة وينبغى علينا ان نأخذ فى الاعتبار النظام الميعارى . وهذا النظام يؤثر فى لسب سن التليذ الذى يبق فى المدرسة . ويؤثر كذلك فى اعداد المدرسين الميعدين لتعليمهم . وأخيراً فانه يساعد على تحديد الاتجاهات صوب ملامحة التوازن الحالى ، ومن ثم المحاولات المبذولة لتعديله .

#### البيئة الإدارية :

أهداف التربية مصداً لا يمكن تجنبه للصراع بين الأفراد فى المعهد ، وبينهم وبين اعضاء المجتمع الأوسع . وبالتالى فعلى المجتمع ان يستنبط وسيلة تمكنه من السيطرة على النظام التعليمى . وحدث ذلك على المستوى الرسمى من خلال العمليات التى تقوم بها الحكومة المحلية والحكومة الوطنية ؛ والكائنات وغيرها من الهيئات التطوعية . وهى تحدث كذلك بطريقة أحسن ما توصف به هـو الإشارة إلى ان لروميات مواقع المراكز فى المراحل التعليمية المختلفة هى أيضاً نتائج المجتمع الأوسع . أى انهم سوف يستمرون بلا مندوحة فى وضع الأوجه أو المظاهر الخاصة بالنظام الميعارى الأوسع الذى يروونه كمركز التطبيق لتأدية أدوارهم . وبالتالى فانا لا نستطيع افتراض ان المدرسة منفصلة عن المجتمع ذلك لأن المجتمع يدير المدرسة عن طريق طابوره الخاص وبسبب ان هذا

المظهر « المضوى » النظام التعليمى واضح . فمن الممكن ان نقضى وقتاً أطول فى تحليل السيطرة الرسمية للتعليم .

وفى المظهر الرسمى السيطرة على التعليم نجد ان السلطة المحلية تمارس نوعاً معيناً من الحرق فى التأثر على ما يجرى فى المدرسة ويتم ذلك عن طريق السيطرة على الاتفاق . ومن أكثر الأشياء أهمية بالنسبة للسلطة المحلية مسئوليتها فى أماكن إقامة وتشيد المدارس وملاءمتها العملية التعليمية ، ووضع المدرسة والتلاميذ ، وكية المخصصات المالية التى تنفق على المدرسين لاداء عملهم والنتيجة هى قوة كبير من التأثير على ما يحدث فى المدرسة .

ولا توجد أبحاث بريطانية فى مجال علم الاجتماع عن نتائج نظام الإدارة على العملية التعليمية . على أية حال ، فهناك سلسلة من المؤشرات الأولية فيما يتعلق بنتائج إدارة السلطة المحلية لبعض الوظائف التعليمية . فعلى سبيل المثال اتخاذا القرارات ووضع القواعد المتعلقة بالمدرسة ، والمدرس ، والمنح فى كل سلطة تدائم محلية مسئولة إلى حد كبير عن التنوع المائل ومعدلات فئات السن الملائمة للدخول إلى التعليم العالى . وطبقاً لما جاء فى تقرير روبنز Robbins Report ( وزارة التربية ١٩٦٠ ) تراوح ذلك فيما بين ٢٥ ٪ فى كادر بمباشير Cardisnag ahire إلى أنسل من ٢ ٪ فى وست هامبشير West Hampshire وفى المناطق التى توجد فيها معدلات المدرسين إلى التلاميذ أقل من ١ : ٣٠ ، ١١٣ ٪ من فئة السن استمر إلى التطعيم العالى . وعلى النقيض من ذلك ، فن بين تلك السلطة التعليمية المحلية التى وجدت بها معدلات المدرسين إلى التلاميذ أكبر من ١ : ٢ . فقط ما بين ٦٩ ٪ من فئة السن التحقت بالتعليم العالى .

( ٢ - ٦ )

ومن الواضح ان معدلات المدرسين إلى التلاميذ تتأثر بالقرارات التي تتخذ في البيئة الإدارية للمدرسة . وبمعنى أوسع فإن ذلك يتوقف على القرارات عن مرتبات المدرسين وتوزيعهم . وعلى أية حال فما يلتصق بالمدرسة هي الكفاءة التي يتم بها تجنيد وتوزيع وإعالة قوة المدرسين داخل إطار من لامكانيات الإدارية لها تأثير لا ينافس على ما يحدث في المدرسة وبالتالي على ما يخرج منها ( يجلسون Eggleston ١٩٦٧ ) .

### الأسرة :

التنشئة الاجتماعية هي نتاج لا مفر منه للحياة الاجتماعية . ولذلك فلمـا تركيبات عديدة ، إلا أن الأسرة أكثرها جميعاً أهمية . أما فيما يختص بالتركيبات الأخرى فلكل أسرة نظامها المعيارى وأنماط سلوكها النظامية . ووظيفة الأسرة هي إعداد الطفل للعيش في العالم الكبير . وإذا ما نظرنا إليها من وجهة النظر هذه ؛ فإن الآباء هم من الكفلاء الأوصياء على الطفل ؛ وهم مسئولون عن إعداده لحياة الكبار الراشدين . وتعلم الأسرة الطفل خلال هذه العملية أوجه ومظاهر من التقاليد وأنماط السلوك الموجودة في المجتمع الأوسع . وتتوقف هذه الأوجه أو المظاهر على الأفكار وطرق الحياة المتاحة ، إلى أسرة معينة . وتلك بدورها ؛ تنبع من مركز الأسرة في النظام المطبق . ويستطيع الآباء أن يعلموا أبناءهم ما يعرفونه عن قصد ويتوقف ما يعرفونه على تجاربهم الذاتية في المجتمع وتميل تجاربهم لأن تحدد بكمية النقود والمكانة ، والسلطة التي يمتلكونها . إلا أن الأسر أكثر صعوبة عما ذكرنا . فعلى سبيل المثال ؛ الأسرة ذات الارتباط الدينى المعين سوف تشتمل على أوجه أو مظاهر من طريقة حياتها وبالتالي في الصورة الخاصة بأصـرم التي ينميها أعضاؤها . وينسب في ذلك الشرائح الاتنوجرافية أى ما يتعلق بالسلالات الجنسية وغيرها من الثقافات

الفرعية أو التي سوف تهم أكثر نحو الخصائص المميزة لاية أسرة قائمة بذاتها . ولا يعتبر الآباء في قياسهم بدور الوسيط بين الطفل والمجتمع الأوسع ، غربا ، أى أداة انتقاء عادل أو منصف ، ولكنهم قد يستنبطون « منتقين » . ذوى تميز كبير جداً للخبرات التي يطلونها للطفل . ففي قراراتهم التي يتخذونها عن مكان معيشة الأسرة ، وكيفية انفاق أموالها ، وأى المبررات تقرأ ، وإلى أى الأحزاب السياسية تؤيد ، فإن الآباء يحددون ويوجهون إمكانيات التنمية الاجتماعية للطفل . ويتم هذا عن قصد على أساس القيم التي تملوهم أنفسهم في المجتمع ، وفي بعض الأحيان كنتائج لأعمالهم كما خبرها الأطفال أى لم تكن مقصودة . ول هذه الأسباب جميعا ، يتعلم الطفل بعض أنماط السلوك ، والمدرجات الواضحة ، وعادات التفكير التي تعتبر مظاهر للبيئة الاجتماعية الأوسع ، والتي يعتبر بعضها خاصاً بأسرته .

المعلم وعلى قدر تركيزنا على وصف الأسرة كوحدة مفردة — كثقافة تكونت نتيجة لاندماج عدة عوامل مشتقة من الثقافة الأوسع . وبدلاً من التأكيد على هذا المظهر النفاقي يمكن أن نراها أيضاً كنظام اجتماعي — كبنين للبركر والمكانة Status Positions التي تربط بها التوقعات السلوكية .

ويرتبط كل فرد مع الآخرين بطرق تتميز فريدة بالنسبة لتلك الأسرة . والمشتكلات للمعينة التي يجابهها الطفل ستكافح مع ملتزمات أو صفات الدور — role - prescriptions — فعلى سبيل المثال يختلف دوره كصديق عنه كابن — عليه أن يحل هذه السلوك الذي يتم في هذا النظام . وهكذا تشكل أنماط السلوك التي سوف تستجيب وتؤثر فيما يجرى في المدرسة . وعلى سبيل المثال ، فروقات دور الجنس Sex - role في الأسرة ، مثلاً ، سوف تؤثر على استجابات الطفل نحو المدرس ونحو المعايير الشكلية أو الرسمية التي

بمجرد ما أو يمثلها.

والأمرة ، مفهوم . وهي إما أن تكون صورة مثالية لوحدة حيوية في المجتمع زاهيا ونفسها في حياتنا . أو أن الأسرة تجريد أو مفهوم إجتماعي يستخدم لمساعدتنا على تنظيم المعلومات المتعلقة بالمجتمع . وفي الاستخدام الثاني للمصطلح تغيرت الأسرة عبر السنين نتيجة للتغيرات التكنولوجية والاقتصادية والدينية . وما كشفها أكثر الأزمات الإجتماعية الحديثة كالحروب العالمية وقرات الكساد العالمية التي كانت لها تأثيراتها . ولقد اقترح اولست و . بيرجس Ernest W. Burgess ( ١٩٤٨ ) أنه في الامكان التعرف على ست اتجاهات في أمريكا الشالية ، ويبدو انه من الممكن تطبيقها جميعا على الأسرة في بريطانيا .

اولا — أكد هذا الباحث على توايد القابلية على التعديل والتطوير والتغير على انها إستجابات لمثل التغير الإجتماعي المتزايد . ، والخاصية الثالثة فقط تقتر على نقاش في بريطانيا . ولقد أثير نقاش حول موضوع أن الأسرة ليست أقل استقرارا عما كانت عليه سابقاً . وأن الإختلاف يكن في انها بدأت في التفكك لاسباب مختلفة . ويعتبر أكثرها أهمية هي احتمال أن يكون مرجع تفكك الأسرة هو وفاة احد الوالدين أكثر مما هو عليه الحال في الوقت الحاضر ( فليشر Fletcher ١٩٦٦ وما سجروف Musgrove ١٩٦٦ ) . وما إذا كان الفرد يستطيع أن يرى زيادة معدلات الطلاق على انها دليل على الصحة الإجتماعية أو أن يراها على انها دليل على المرض الإجتماعي إلا أنه لا يستطيع مناقشة حقيقة أن لهذه المعدلات نتائج عامة لما يجري بالمدرسة . ويشبه ذلك أيضا أن الإختلاف أو التغير الحادث في أخلاقيات وسلوك الأسرة له تأثيره على المراهق . وبالتالي ، فإن المراهق ذكرنا كان أم أشي يضع ضغطا على النظام التعليمي ، وعلى

وجه الخصوص إذا أراد موظفوه أن يكافؤوا من أجل المحافظة على النظام العام كما عرفوه في الجيل الماضي .

ثانيا - يعتبر تزايد التضرر أو التمدن Urbanisation في الحياة خداسة أولية للتغير ويعنى التضرر أشياء عديدة ، إلا أنه لو أخذنا أمريكا كنموذج ، فإن التضرر يعنى شيئين على -أب كبير من الأهمية بالنسبة للنظام العلمى . أولا - فييد وأن التضرر يكشف عملية الفرقة أو التمييز Segregation طابقا للدخل المالى والسلالة الجنسية . والمشكلات التربوية التى تسببها هذه التفرقة فى المدن الكبرى بالولايات المتحدة جسيمة هائلة . وهناك إشارة تدل على انها سوف تتبع بدرجة أقل فى بريطانيا . وإذا ما سمح لها بالتقدم دون رقابة أو ضبط فهناك احتمال حقيقى بأن الانقسام الإجتماعية سوف تتكاثف . ويمكن أن تمرل البيئات المحلية من باقى المجتمع ، وأن تنمى لها ثقافات فرعية أو ثانوية ينمى فيها الفقر والانحرافات النفسية فى كل جيل لاحق .

ثانيا - يبدو أن التضرر أو التمدن يساعد على اشتداد المشكلات الإجتماعية لدرجة أن الحيز لا يستخدم طبقاً للاحتياجات الإنسانية ، وبعبارة أبسط اتجهت مرحلة عمل نحو العول ، وأصبحت ضفطا أعظم ، وابتعدت مراكز الأنشطة التربوية عن ذى قبل وأصبح استخدام حيز الترويح غير منظم ويتبع عن تخافت مثل هذا الموقف مع موقف نمو التفرقة بين الثقافات الفرعية أو الثانوية التى تقوم أساسا على السلالة الجنسية أو عدم المقدرة على التحرك نحو الخارج ، ويتبع هذا بيئة تصح فيها تربوية لمدنية المنظمة لافيمة لها باطراد . وببساطة ان مواجهة المشكلات الإجتماعية تعتبر مشكلة تربوية فى جزءها - لتعليم الناس المهارات المعرفية ، والقيم ، والدوافع التى سوف تسمح لهم أن يفعلوا شيئا ما نحر ما تعاهدوا عليه - ويصبح الموقف فى البيئة المحلية والمجتمع الاوسع

يمكن أن يشبه بالنجاح للامع . وإذا ما قاست إحدى البيئات ، على سبيل المثال ، من قصور في الإسكان فان النظام التعليمي يميل لأن يصبح أشبه ما يكون بمخمة إنقاذية — بإعطاء عدد قليل جدا من الأطفال للموهوبين فرصة التحرك أو الانتقال نحو الخارج . وفي مجالات المشكلات مثل تلك ، على النظام التعليمي أن يصبح مثل وحدة من وحدات جيش يشارك في هجوم منسق على المشكلات الجوهرية . وظهر ذلك مؤخرا في روح القبول التي كيب بها تـقـرير بلودين Plowdon Report ( وزارة التربية والعلوم ١٩٦٧ ) الذي اقترح مشروعا يتعلق بالأولويات التعليمية التي سوف يتم فيه بذل محاولات مكثفة وغير تقليدية لمواجهة آثار التضرر .

وأما في مجال الأسرة فن للؤكد ان نظام تقسيم العمل قد حدث نتيجة التغييرات التي حدثت في اعطاء السلوك والعمل للمعارية الخارجية . ويناقش بيرجس أنه نتيجة لفقدان تقسيم العمل في الأسرة أو وظائفها الخارجية مثل الانتاج الاقتصادي ، والتربية ، والتدريب الديني ، والحماية ، فإنه سوف يكون هناك تغير في التأكيد الذي يركز على إعطاء وتقبل العاطفة وتربية وتنشئة الأطفال وتنمية الشخصية : وبالتالي فان بيرجس تنبأ بمزيد من الزمالة أو الرفقة القائمة على أساس العلاقات الديمقراطية الناتجة من المصالح المشتركة والارتباط الديمقراطي . ومادام مثل هذا النمط الاسرى قد وجد بالاشتراك مع التحصيل في المدرسة ، فن الممكن أن نتوقع تحسنا في المستوى العام المقدر على حمل المدرسة .

ويستخدم تالكوت بارسون Talcott Parsons تلك الأفكار عند الإشارة الى مظهر واحد من مظاهر العملية الاجتماعية الذي يلعب دورا هاما فيما يحدث في أسر المجتمع الصناعي الحديث ، ويقترح بأن مفتاح فهم التغيرات

الأسرية يكن في مفهوم التمايز differentiation الذى يعنى أن التخصفص التزايدى يمكن الأفراد والجماعات من التركيز على أعمال أكثر تفصيلا وكثافة . ويصدق ذلك على الحياة الاجتماعية كما يصدق على الإنتاج الاقتصادى . ولذا فإن الأسرة تصبح أكثر تخصصا فى وظائفها .

وكجزء من عملية التمايز هذه فقد أصبحت الأسرة الذرية nuclear family ( أى الأسرة التى تحتوى على جباين ) منفصلة عن باقى أفراد الأسرة الكبيرة فى كل من الطرق الجغرافية والاقتصادية . ويتطلب التصنيع أفراد كوجعات اقتصادية أكثر عما يحتاج إلى أسر ويتطلب التصنيع منهم أن يكونوا متحركين . وبفس الطريقة . لبت مؤسسات أخرى ، من الأسرة ، الوظائف القديمة التى قامت بها . وعلى الأقل أخذت منها الأنشطة المالية والطبية والاجتماعية والتنشئة الاجتماعية . ولم تترك للأسرة إلا بعض وظائف قليلة تقوم بإدائها ، ولكنها زادت الفرص أمامها للقيام بها على أحسن وجه . ومن ثم فقد أصبحت الأسرة أكثر تخصصا عن ذى قبل ، ولكن لا يعنى هذا بآى معنى عام أنها أصبحت أقل أهمية ، وذلك بسبب خصوصية وظائفها الحيوية . ( تالكوت بارسونز ١٩٥٦ ؛ ص ١٠ - ١١ ) .

ويناقش كثير من المراقبين الاجتماعيين أن زيادة التمايز تشتمل على : تقسيم أو تجزئة حياة أعضائها . وبعملها ذلك فإنها تقلل فرصهم الخاصة بالاحتكاك المباشر مع غيرهم من السكان البشرى ، التى تشكل من طريقها المشكلات الاجتماعية . وينظر بارسونز من ناحية أخرى إلى الحرية الاجتماعية للزيادة التى تقدمها . فالنرد لديه فرصة أكبر ليصبح أكثر إنسانية عن طريق تنمية قواه الخاصة .

وسوف ينقضى وقت طويل قبل أن يتفق علماء الاجتماع على دقة الملاحظات عما يحدث بالفعل للأسرة . بل إن وقتاً أطول سوف ينقضى قبل أن تتفق جميعاً فيما إذا كانت غلبة أم لا ، إلا أن التطبيقات لكل من نوعي المناقشة عند دراسة القرية تكون واضحة .

### الطبقة الاجتماعية :

أظهرت هذه دراسات أن الطبقة الاجتماعية تؤثر في الطرق التي يشارك بها الأطفال في نظام التعليم النظامي . وقبل الحرب العالمية الثانية تحقق الملاحظون الاجتماعيون من وجود اختلافات واسعة في « الفرص الطبقية » ، Shances Class ، إلا أن المساواة أو التكافؤ الفرص التي شملها مشروع قانون التعليم عام ١٩٤٤ شجعت على إعطاء صورة مضللة عن الفرص التعليمية ظلت قائمة لمدة محققة من الزمان .

وتوجد تفسيرات لتلك الاختلافات العميقة والصعبة في « الفرص الطبقية » الموجودة عند كثير من المستويات . وتعلمنا من الأدب التربوي أن التلاميذ الذين يهيئون بأحسن الأعمال هم أكثر التلاميذ سهولة على الضبط والإستتار ؛ ويكونون أفضل الأوائل ( الألفوات ) ويقفون في المدرسة مدة أطول ، ويقومون بأدوار في الأنشطة خارج الجدول المدرسي ويحصلون على أحسن الشهادات ، وهم عادة يأتون من بيوت الطبقة الوسطى . ويحصلون عند هذا المستوى من التفسير على أفضل الفرص لأنهم أكثر قدرة على التعليم . ويكون آداء أطفال الطبقة الوسطى في عملية الإنتقاء المدرسي أفضل لأنهم يكونون أقدر على اجتياز الإختبارات التي تعتمد المدرسة عليها كأفضل مقياس للتصفية . ويشجعنا مثل هذا المنظور أيضاً على الاعتقاد أكثر بأن ذلك كذلك ؛ لأنهم كذلك أكثر إمتيازاً بالفرصة عن أطفال الطبقة العاملة . هذا بالإضافة إلى أنهم يمتلكون فرائد

أو مزايًا وجودهم في بيئات منزلية أكثر « إستتارة » هي أمر الطبقة الوسطى .  
ويعطى مستوى الشرح الإجتماعى إهتماماً أكبر إلى الحقيقة الواضحة ، بأن مستوى  
القدرة الجماعية اللازمة هي وظيفة لثقافتها . أى الطريقة التى ينظم بها المجتمع نفسه ،  
طبقاً للمتطلبات المذهنية في مجال الفكر والقيم ، التى تفرضها على أعضائها وإدراكات  
الواقع التى تقوم بتعليمها ، وينتج كل هذا في شعبها القدرة على التغلب على  
المشكلات والمصاعب التى توجد في بيئاته .

ويقترح علماء الإجتماع في ضوء هذه الأفكار أن الاختلافات الخفيفة في مقدرة  
الأطفال من مختلف الطبقات الإجتماعية هي براهين على وجود الاختلافات في  
الثقافات الشانوية أو الفرعية عند إعدادها للحياة الإجتماعية للدرسة . ويقاس  
التحقيق من الطرق التى يتم عن طريقها التوفيق بين هذا الإعداد مع متطلبات الحياة  
الإجتماعية للدرسة ؛ في عقول المدرسين وتضاف إلى مدركات ما يطلقون عليه  
إسم القدرة .

ويصبح النجاح في المدرسة ؛ مسألة تقييم إجتماعى يتوقف على الخبرة السابقة .  
ونتوقع لأسباب واضحة جداً أن كثيراً من الخبرة السابقة ستقوم على تركيب  
الطبقة الإجتماعية . وأكثر هذه الأسباب أهمية هو الارتباط التقليدى بين  
النظام التعليمى والطبقة الوسطى . وأصبح نوع معين من التعليم مثل دمجات  
المصوغات للطبقة الوسطى ، والملاحيات التى أوجدت من أجلها النظام هي تلك  
الخاصة بإقامة مجتمع محترم . وتعتبر المدرسة إلى حد ما طريقاً آخر تراقب به  
الطبقات العليا وبواسطته تستطيع ان تشرف على أبواب الدخول إلى  
فرص الحياة وذلك عن طريق التحكم في الداعلين إليه من أبناء  
الطبقات الدنيا .

وباستثناء هذا الارتباط البسيط ؛ علينا ان نتمق أكثر في طرق إكتساب

الخبرة التي تنتجها الثقافات القرعية أو الصغيرة لإعداد الطفل من الناحية الإدراكية والإنفصالية والتقييمية . وفي الحقيقة نستطيع أن نقول الكثير فيما يتعلق بمحتويات الحياة في الطبقات الاجتماعية المختلفة ، وهناك سبب مقبول للاعتقاد بأن بعض الظاهر أو الملامح تهتم كثيراً جداً بالتكيف أو اللازم التعليمي . ومن أكثر المداخل المستخدمة بمحور الفئات التي أوصت بها المورس كوكهولن Florence Kluckhohn ( ١٩٦٧ : ) كطريقة لتحليل مجموعة الثقافة الضمنية أو « نفسية » الجماعة . وقد افترحت بأن كل ثقافة تحتوي ضمناً على نوع من الإجابة على كل الأسئلة الأساسية العادية عن البيئة . وبمعنى آخر يمكن أن نميز في حياة الجماعة « حقائق » معينة يقبلها الجميع ، هذه الحقائق ليست عرضة لتغيرات عنيفة لأن الاعتناء غير واعين لها بوجودها أو بإمكانية وجود إجابات بديلة . وتسمى هذه الحقائق بموجبات الحياة Life Orientations . فتلا يختلف اليعد الزمني للإنتباه نحو العالم إختلافاً واضحاً في محتام الطبقات الاجتماعية . ويجب أن نميز في نوعنا المثالي بأن الحياة في الطبقات الدنيا تحتوي دائماً على توجيهات مباشرة وتحدث الأشياء في الوقت الحالي . ويمكن أن نفكر في الأمثلة ، وربما نستطيع أن نفكر في عطلة نهاية الأسبوع أو حتى الانتهاء من العمل ، إلا أن المستقبل كفهوم غير واضح تماماً يحمل قدراً كبيراً من التأثير . وعلى النقيض من ذلك فالترجيح للمستقبل يعتبر النوع المثالي لحياة الطبقة الوسطى . ويوجد ذلك على مدى زمني من الإهتمام بقدر على أن ينفط أجيالاً . ويعتبر الجزء المتأخر Deferred gratification من أجل الحصول على فوائد مستقبله حيز الزاوية في الحياة .

ومظهر المنهج أو المداخل المساعد أو « الوسيط » الذي يميل حياة الطبقة

الوسطى إلى إنتاجه هو التوجيه نحو العمل الذى تراه كأعمال تامة الإنجاز وعلى النقيض من ذلك يعمل توجيه الطبقة الدنيا لرؤية العمل كخبرة والخبرة كمبرر للعمل . وترى كذلك أن الأعمال تامة الإنجاز هى أيضاً هدف النوايا الفردية ومسئوليتها وتعتبر وجهة النظر هذه أقل إنتشاراً فى الطبقات الدنيا حيث ترى كثيراً من الإنجازات الفردية على أنها أقل إمكانية لتحقيق . وأمل نقلاً لوصف كل مكان لحماية الطبقة الوسطى الأمريكية فى توجيهها للعلاقات الاجتماعية بأنها فردية أكثر منها أسريرة عما هو عليه الحال فى بريطانيا . إلا أنه على قدر ما تهتم به فى مسألة التلازم التربوى ، فمن المحتمل ان نجادل بأن جميع المناهج أو الدواخل الفردية والأمريية للعلاقات الاجتماعية التى تتولد فى حياة الطبقة الوسطى ، تساعد على هذا التلازم أكثر من إعاقته . وتظل مثلها فى ذلك مثل معارفنا عن التربية مسألة تحتاج إلى التوضيح أولاً .

وعلى أية حال ، فع هذا النموذج الخاص بالنوعين التاليين الطبقة الاجتماعية فى الثقافتين الفرعيتين أو الثانويتين يكون عندنا بدايات لوصف كيف تنتج الطبقات الاجتماعية المختلفة مهارات وعادات معرفية وإنفعالية وتقييمية مختلفة . وإذا كان هذا المنظر الجانبي مضبوطاً ، فإنه يعطينا أرضيات ثابتة لافتراض أن أعضاء الطبقة الدنيا سوف يميلون لتعلم الاتجاهات والأفعال التى تفرض بأن الطبيعة لا نستطيع تحليلها منطقياً ، وأن تمارسها على مدى فترة من الزمن عن طريق العمل أو الفعل الفردي المستقل . ويميل هؤلاء الأفراد لأسباب عديدة ليس أقلها نوع اللغة التى يتعاملونها ، يميلون إلى تنمية أفكار عن كيفية تأثير العالم المحيط بهم ، الذى يضيف نوعاً من الذاتية من جانبهم . وعلى النقيض من ذلك ، يتعلم أعضاء الطبقة الوسطى النظر إلى البيئة الطبيعية والاجتماعية كتركيب يمكن

التعامل معه . ويتعلمون إفتراض أن الميكانيكيات تعمل بطرق يمكن شرحها والتنبؤ بها . وهذا التأثير عليها هو أمر يتعلق بإيجاد العوامل التي أنتجت الموقف الذي ينبغي التعامل معه والقيام بالفعل المناسب . ومن ناحية أخرى تفسح توقعات الطبقات الدنيا عن البيئة والمجال للنصر كبير جداً من الحظ والمصادفة وعدم التنبؤ . والعالم من حولنا أقل شيكاً بالتركيب الذي يمكن التعامل معه أكثر كسلسلة من الأحداث أو الأفعال غير المقررة أو المحددة الشكل التي قد يستجيب لها الفرد بطريقة مباشرة أو شخصية ، ولكنها تشير بطريقة لا يستطيع الفرد أن يتوقعها أو يسيطرها . والنتائج في التلازمات التربوية واضحة جداً . لدرجة أن المدرسة التي تطلب منح التفاني والجزاء المؤجل والدخول الوسيطى للعالم المحيط بها سوف تميل لأن تجد أن تلاميذ الطبقة الدنيا غير مناسبين .

#### جماعة الرفاق :

تستمر عملية التنشئة الاجتماعية أو التطبيع الاجتماعي Socialisation خلال الحياة وذلك لأن الفرد يواجه دوائر للجماعات الموسعة على الدوام والتي يجب عليه أن يدخلها أو أن يقدم إليها . وواحدة من الجماعات الأولى التي تكون باصالة خارج نطاق الأسرة تتألف من آرائه في السن أى أئذاده أو أقرانه .

وهناك مثال مفيد لتحليل نتائج عضوية الجماعة سوف يوضح تأثيرات التفاعل الداخلى بين المدرسة وجماعة الرفاق ( كول Cole ، ١٩٦١ ، ص ١١٩ )  
ففي المقام الأول يمكن التعرف على الجماعة بحقيقة أن أعضائها يشتركون في ثقافة مشتركة أو عامة لها علاقة بأنشطة الجماعة . ومن ثم فإن الجماعات هي حمة الثقافة . ويفرض النظام المعيارى والسلوكى لجماعة الرفاق على الصغر مطالب معينة

عندما يقوم بأداء مختلف الأدوار في هذه الجماعة ، وفي غيرها من الجماعات . ومن المحتمل أن يعاني أو يقامى التلاؤم مع جماعة أو أخرى عندما تصارع هذه المتطلبات مع الدور الموضوع للدرسة . وإذا ما اختلف اتجاه متوقع لأحد الصبية في جماعة من الجماعات تجاه السلطة . فإما أن تعتبر مكانته في أعين رفاقه أو في النظر التي كونها مدرسه عنه .

وتستثير الجماعات أعضائها . ومن الممكن أن يؤثر فردان كل منهما في الآخر إلا أن هذا تأثير سيكون أكبر لحقيقة أنها يشتركان في مفاهيم عامة . ويمكن موقف الجماعة قادراً على إنتاج قدر هائل من الضغط على الفرد وإجباره على إجراء الخطوة لا يستطيع القيام بها بدون ذلك . ويشبه هذا التواترات المتعارضة في الجماعة التي سيكون لها مطالب على الأفسراد تؤدي بهم إلى تغيير سلوكهم .

ومختلف الإستشارة ، تنظم أو راقب الجماعات أعمال أعضائها . وهذا هو طريق آخر للظفر في الإستشارات الموجودة داخل الجماعة الفرد ولا داعي لتكرار المناقشة المتعلقة بقوة النظام المعياري أو العرف والمقويات الإجتماعية التي تكبر وراءه . ومن وجهة نظر المدرس غالباً ما نكون الحاجة إلى التقدير المدقن لجماعة ارفاق الى تحيط بكل عضوفها بانفصل للمدرسي ذات أهمية بالغة . فبدونها يصبح غير واعي بإحدى القوى الرئيسية التي نظم أفعالهم .

وتعمل الجماعات أعضائها أيضاً . ويتم هذا العمل عن طريق الانماط السلوكية المعتمدة على النظام للميارد أو العسرفي . أو عن طريق تنمية مفاهيم معرفة للبيئة تناسب دماغ الجماعة . ومن ثم فتتأقفا جماعة الرفاق تعمل بطرق عديدة على فصل أعضائها عن تأثير المدرسة . وعلى سبيل المثال رفض جماعة الرفاق القيم الأكاديمية والتأكيد على الألعاب الرياضية ، أو الإعجابات والانماط.

الاجتماعية تميل لأن تجعل حياة المدرسة أبعد من مركز إهتمام أعضائها . وهذا لا يعنى عدم عمل أى شئ ، أو ان الاعضاء السابقين لجماعة رفاق أو شلة معينة لا يستطيعون إعادة التشويق في عمل المدرسة . وعلى الرغم من ان جماعة الرفاق في إستجابتها وتأثيرها للنظام الاجتماعى للمدرسة يمكنها ان تنتج إنجازات جديدة وأنماطاً جديدة من الشخصيات . وقد يكون الصراع مع المدرسة على مدى فترة زمنية تقاوم هامة لتنمية الشخصية وفرصها المقبلة في الحياة . إلا ان المدرسة تستطيع ان تعضد أو تساعد المراهق خلال عضويته لجماعة من الشباب بطريقة تقلل من مدى تأثيرها الناصر على الفرص التعليمية والمهنية إلى اصغر حجم ممكن . ومن سوء الحظ فهذه هى إحدى المشكلات التى يواجهها المربي والتي تتمثل في ان البنين المدرسي قد تأثروا سلباً على عملهم وسوف يدرك التلاميذ المختلفون في المدرسة على انه غير مغلوب ويتصارع ان تتسامح في هذا الصدد .

ومن الممكن ان تكون لدى الجماعات قيمة علاجية ايضاً . ومن المحتمل ان يتساوى هذا مع الطفل في جماعة الرفاق . وإذا ما حافظت جماعة الرفاق على معنى احترام الذات والقدرة بالنفس ، فانها تتمكن من الاحتفاء بالشخص الناجح بعيداً عن تأثيرات الفشل ، في المدرسة . ويمكن ان تحذف خبرة حياة الجماعة أيضاً من التوترات والقلق ، بينما تعطى أفرادها مفهوم الحب ومعنى الإنشاء ، لذا ماكانت الشخصيات اللازمة مفقودة من حياة الصغار خارج جماعة الأقران . وينجح مجتمعنا في إيجاد اشتراك إتمام قوى يتعلق بالمكانة مع التركيب المحدد المقصور للفرص المكتسبة . وفي هذا الموقف غالباً ما تقلل الجماعات الصغيرة من معنى الفشل الذى قد يمتيه الفرد بخلاف ذلك .

وأخيراً يبذل الجماعات من أجل الوصول إلى الجهود والإنجاز الفعال بالتواكب مع الجماعة . وتعتبر القدرة على إستغلال هذه القوة على التلاحم الموجود في الجماعة

## قوة هامة جداً كخزون في مهنة للدرس الناجح •

وتلك هي وظائف كل الجماعات تجاه أعضائها إلا أن جماعة الرفقاء أو الأقران خصائص ووظائف معينة خاصة بها . وواحدة من أقلها فهماً ، على الرغم من أهميتها الكبيرة لجماعة الرفاق ، هي مساعدة الآباء في مسؤولياتهم الرئيسية الا وهي مساعدة الطفل فإنه يترض لمعاملات التنشئة الاجتماعية للمآثر متسعة من الجماعات مثله في جماعة الرفاق مركزاً هاماً « كدولة عازلة » " buffer State " بين طمأنينة وأمن الأسرة ، وبين مختلف الجماعات الكبيرة التي يجب أن يتلائم معها كراشد . ولما كانت الأسرة صغيرة فهي تستطيع أن تقدم الخبرة في جزء فقط من العلاقات الاجتماعية المختلفة المطلوبة في المجتمع الحديث .

ولابد أن يتعلم كذلك كيفية تنفيذ الأدوار الأكثر تخصصاً ورسمية بأقل درجة من التأثير التي يتطلبها المجتمع الحديث . وتطلى الحياة في جماعة الرفاق الفرص والخبرة في مجال الأدوار التي تختلف مع تلك الموجودة في الأسرة والتي تكملها ؛ وتوجد في الغالب في الأسرة . وبالطبع فإنهم سوف يكونون مجرد إمتداد لموقف الأسرة - فالطفل الذي يسود أو يسيطر في الأسرة قد يحمده نفسه يعود أو يسيطر على جماعة الأقران - إلا أنه ليس من الضروري أن يكون الأمر كذلك ، وحتى حينما يكون كذلك فمن الممكن أن تتوقع بعض التوسع في دور الخبرة . وأن يكون أكثر حذقاً وخبرة في عضوية جماعة الرفاق التي تساعد على تخفيف وجهات نظر الطفولة التي تقبل توجيهات الأسرة للعالم كوجهات . وجماعة الرفاق مقدمة لمرحلة الرشد وإتقار أخرى تعتبر أيضاً ذات علاقة هامة بأنماط جمعيات أو اتحادات الراشدين . ويختار أغلب الناس شركاء الحياة الزوجية من خلال إرتباطاتهم في جماعة الرفاق ، وبالتالي فإن جماعة الرفاق يمكن أن تقوم بدور المحدد والموسع للآفات الاجتماعية وللغرض الحقيقية . وخلال

لحوى أو سياق تركيب الفرصة ؛ فإنه يجب إعطاء النظام التعليمى الفعلى أهمية خاصة ، وقد أكد قدر كبير من الأبحاث على التأثير القوى الذى تستطيع جماعة الرفاق وضعه على الدافعية للإحراز فى التعلم . وأكثر أهمية ، فهى تميل إلى العمل على رفع بصائر المراهق :تبد ما توضع تحت معيار الجماعة ، ولا تقللها إذا ما كانت فوق معيار الجماعة . وحتى الآن ركزت مناقشة جماعة الرفاق على موقف الجماعة - التليذ وأصدقائه . إلا أن هذا هو المضمون أو الفحوى المباشر لثقافة جماعة الرفاق فقط . والذى يعتبر أكثر اتساعاً ويجب أن ينظر إليه ككامل قوى لتحديد ما يدور فى المدرسة . وعلى إختلاف التسمية فهى تعرف باسم مدينة المراهقين Teensville أو الثقافة الهزلية Fun culture أو أرض المتظاهرين الصغار The Young Pretenders فقد اكتسبت لنفسها قدرة مرموقة على تخويف جيل الكبار فى أغلب المجتمعات الغربية .

أدى الوضع فى بريطانيا ببعض الملاحظين إلى وصف الصراع بين الأجيال على أنه الشرخ الرئيسى فى المجتمع . وليس من الصعب مطلقاً بحجة مثل هذه المخاوف بالدليل على .ى تشابه المراهقين بالكبار . ومن الممكن أيضاً إدراك أو تصور أن الثقافة الهزلية لحياة المراهقين ماهى إلا إنعكاس لصراعات عميقة من الطبقات الإجتماعية الناجمة عن فشلنا لإنتاج نظام أكثر إتفاقاً للقرص التعليمية والبنية مع حاجات المجتمع الصناعى المتقدم . وعلى الرغم من ذلك فوجود الثقافة واضح .

وناقش أحد الباحثين ثقافة المراهقين وبين أنها تقدم تحولا دقيقا أو مقصودا عن قيم الطبقة الوسطى المنتمية بالمسؤولية وضبط النفس . وإعتبر أنها مظاهر الطبقة الباطنة فى تلك التى تبجل التقاوية والتعبير عن الذات . وترتبط هذه الثقافة بوضوح مع نبذ سياق القرآن الأكاديمى عندما يتجه

المراقبون لإشباع أو إرضاء مباشر عن طريق الملاهي. والملوك المطلق ،  
وأنماط الموسيقى الصاخبة .

تطورت ثقافة المراقبين الحالية خلال العقد الأخير إلى  
إحتفالات معقدة لكثير من القيم النابعة من خبرة الطبقة العاملة ،  
التي تتمركز حول المتاعب ، والخشونة ، والأناقة ، والفنونه  
والإفارة . وهي أبعد من أن تخفى فقد تحولت ثقافة الطبقة العاملة  
لمواجهة حاجات وأذواق المراقبين . والإعجاب بها يتجاوز  
خطوط الطبقة ، إلا أن تأثيرها يضع أساساً على مراقبي الطبقة  
العاملة ( دوينز Downes ١٩٦٦ ) .

ومن وجهة نظر المربي فالنقطة المحرجة هي وجود اختلافات بين الطبقات  
الاجتماعية يستطيع أن يعيش خلالها المراقب ثقافة الشباب . وفي الأيام السيئة  
الحالية ، كان الغنى يحصل على المتع والفقر يحصل على اللوم ، . اما في الوقت  
الحالي فان حياة المراقب الهزلية هي شيء يستمتع به أبناء الطبقة العاملة والوسطى  
على حد سواء ، الا أنه يبدو أن المجموعة الأولى تميل إلى عدم إبقاءها . وتعتبر  
بالنسبة لابن الطبقة العاملة حياة « حقيقية » لا تتطلب تصنيها لوضع أو حالة  
لحجب ، بل نبذاً أو رفناً عالياً لملء الحراك التعاملي .

#### خاتمة :

للفرد أو الجماعة الاجتماعية - من وجهة نظر علم الاجتماع - بيئة تقتل  
على أنماط المعرفة والانفعالية والتقييمية بين الناس المحيطين به . ويتفاعل الفرد  
أو أعضاء هذه الجماعة مع تلك الأنماط المحيطة كما يفهمها أو كما يفهمونها .

( ٧ - ٢ )

وتتوقف الطريقة التي يتم عن طريقها تصنيف الأنماط في عقل المحلل على الأسئلة التي يامل في الإجابة عليها . ولتكوينات التي يبدو عملياً أنها موجودة .

واستخدمننا لتحليل البيئة الاجتماعية كنسوة للقرية عدة نماذج . ولقد لعب مفهوم الحلقة الاجتماعية في الأبحاث والكتابات البريطانية عادة دوراً بارزاً في محاولة تخييم على ملامح أو مظاهر البيئة الخاصة بالطفل أو للدرس أو المدرسة أو للمهد .

## الفصل الخامس

### الوظائف الاجتماعية للتربية

#### الوظيفة الثانية الأساسية :

كل فرد يعدّه المجتمع للحياة المستقبلية فيه . وكيفما كانت تلك العبارة مبتذلة لكثرة استعمالها فهي تحتوي على الأسس لتحليل وظائف التربية . والنظام المدرسي ماهر إلا محاولة رسمية أو مقصودة للحفاظ على الانماط المعيارية والعمل في المجتمع عن طريق التأخير في الوافدين الجدد . ويوجد في أي مجتمع تفاعل بين الانماط المعيارية والسلوك ، وغالبا ماتضطر المدرسة للقيام بدور الحكم للحفاظ على القيم في أثناء مواجهتها لحقائق السلوك العقلي .

#### المدرسة والمواقفة :

فنا ان النظام المدرسي عكس نظام المجتمع ويثبت . فما الذي نقصده بذلك؟ من الواضح أنه لا يوجد خطأ في فكرة ان المجتمع يضع النصوص الخاصة التي تحدد من سرعة هذا التغير . ولكن ماهر المجتمع الذي تحاول المدرسة أن تعكسه ؟ ومن ثم فمن الممكن ان ندخل اولاً سجلاً عن حقيقة الثقافة ، ثم ندخل ثانياً في مناقشة عن فائدة طريقة التحايل عندما نطبقه في حالة المجتمع الصناعي السريع التغير والتباين .

وأصبحت فكرة « تثبيت الثقافة » أكثر تعقيداً الآن بسبب الحاجة إلى فهم ما الذي نقصده بالثقافة . ويجب علينا عندئذ أن نجعلها أكثر تعقيداً بالطرق التي ستبنيها المدرسة لتنفيذ التثبيت *incubating* . فهل تهدف المدرسة إلى تعلم صورة

معينة كحقيقة ، أو هل تحاول أن تمنى القدرة والمبادرة على سرغور الثقافة ؟  
وفي الحقيقة يبدو أن الطريقة الأولى لها أفضلية أو أسبقية في المجتمعات التي يوجد  
بها تغير بطيء ، حيث تكون كل الأجيال الحية والأجيال الموجودة في الذاكرة  
( أي الأجيال السابقة ) لها خبرات وتفسيرات ثقافية متشابهة خاصة بها . ومن  
الواضح أن المجتمعات ذات التغير السريع تميل إلى الاتجاه المضاد أو العكس .  
وتعد المدرسة الاطفال الآن لمواقف ثقافية لاستطيع التنبؤ بها بدرجة كافية .  
ومن ثم فيجب عليها أن تركز على اءعداد التليذ بالادوات ( الطرق والقيم )  
لمعالجة المواقف المعجولة .

والنوع الثاني من المشكلات خاص بالمجتمعات الكبيرة المتناقضة والسريرة  
النمير . وهي هائلة لدرجة أن بعض رجال الإجماع يشكون في قيمة استخدام  
التنشئة الإجتماعية و الثقافة » كنموذج ادراكي لتحليل التربية .

يفسر علم الاجتماع . . . العلاقة بين التربية سواء أكان ذلك  
سيكونوجيا ، بمعنى أن التدريب تقوم باسهائات نحو التماسك  
الإجتماع عن طريق تكوين الشخصية الأساسية ، أم أيديولوجيا  
عن طريق تثبيت مجموعة من القيم الشائعة أو العامة . وعلى الرغم  
من ذلك فمن المشكوك فيه إمكانية تطبيق الفكرة المتعلقة  
« بالتكامل » على التراكيب المتشعبة والمعقدة للمجتمعات الصناعية  
الحديثة . وعلى أية حال فانه من السهل جدا أن نبالغ في كل من  
الاسهام الحقيقي والممكن لعامة التربية الرسمية أو المقصودة  
للاشتراك في تلك المجتمعات . وإذا ما فكرنا بمصطلح أو عبارات  
تكوين الشخصية الأساسية أو في ثبوتات مجموعة من المعتقدات  
المشتركة . فمن الصعب القول بأهمية المدارس والجامعات كوكالات

النشئة الاجتماعية أو التطبيع الإجتماعى فيما يتعلق ببيان الطبقة الاجتماعية  
والبيان المنهى ، ومن ثم فإن أسهاماتها لذلك النوع من التكامل  
الإجتماعى المتناقل الخطئى ، ليس هو بلا شك ، ولكنه هو ما نفهمه  
بالمشاركة فى تلك المجتمعات ( فلود وهالى Flood and Halsey  
١٩٥٩ ، ص ٣٩٣ ) .

وهكذا فإن إشكالة تكمن فى مدى فائدة أو بخلاف ذلك فى فكرة أن  
المجتمعات الحديثة لها مشاركة — وهم يشيرون إلى تناقض المعايير ، والقيم ،  
والسلوك تلك التى توجد فى مجتمعا بمختلف البيئات . ولكن كيف يمكننا ان  
نسوى أو نوفق بين هذ التحذير وبين تلك التحذيرات التى يعطها الملاحظون  
أو المراقبون الذين يشكون من نمو المجتمع الجماهيرى الذى وجدت فيه وسائل  
الاتصال الجماهيرية أو وسائل الاعلام المختلفة كل قيمنا وسلوكنا فى مجتمع واحد  
حيث فن كل شيء ؟ ومن الممكن أيضاً أن الموافقة لاتعنى ببساطة المساجدة إلى  
وجود نفس القيم لدى جميع أعماء المجتمع . وبدلاً من ذلك يمكننا القول أن  
ذلك يحدث عندما يوافق أعضاء المجتمع على أن قيم الأعضاء الآخرين فى  
المجتمع مقبولة ، حتى لو كانت تختلف عن قيمهم . وإذا ما وافق أعضاء المجتمع  
على تصميمهم أو أحقيتهم فى ببيان المجتمع الذى قرره لهم المجتمع نفسه ، يكون  
لدينا نوع من الموافقة . وليس ذلك هو الذى يتوقف على الإتفاق الشائع  
لمجموعة من القيم السائدة ، ولكن ذلك الذى يتوقف على الاتفاق الشائع على  
حقيقة واحدة أساسية . وفى الأيام التى كان ينتهى العمل المدرسى فيها بالدعاء  
أو الصلوات بأن يحفظ الله لنا موقفنا الصحيح ، كانت التربية أو التعليم تستخدم  
من أجل المحافظة على الموافقة ، بتشجيع الناس على قبول الاختلافات القائمة فيما  
بينهم .

وحتى إذا كان من الصعب استنتاج حالة تكون فيها التربية معددا رئيسيا في الموافقة ، فاننا مازلنا نرغب في استخدام النموذج عند تحليل العملية التربوية . ويرجع ذلك لسببين هما :

أولا — لانه النموذج الموجود في مقر أولئك الأفراد المنوط بهم العمل في المعاهد القائمة — يعتقد المدرسون أنهم يفعلون ذلك .

وثانيا — وهو مناسب جداً بالنسبة للعملية التي تستطيع المدرسة عن طريقها أو لاستطلاع الاسهام نحو تكييف الطفل لبيئته المحلية . هذا إذا ما حققنا به نظرتنا من مستوى المجتمع الكبير إلى المبدئية أو إلى الجيرة أو إلى الطبقة الاجتماعية ، فاننا سوف نجد أن منظور التنشئة الاجتماعية يمكن أن يصبح منظوراً واحداً .

#### المدرسة والتغير الإجتماعي :

بدأت التربية نشته المؤسسة أو المعهد المحافظة والتي يمكن أن تتبع التغير الإجتماعي فقط ولا تبدأ مطلقاً . وهي أية حال فان مثل هذا التقييم لا يعتبر تشاؤمياً جداً لحجب ، بل انه يعتبر تحليلاً إجتماعياً . فقد نمت العلوم الاجتماعية الحاضرة لايجاد نتيجة لوجود أو تباطؤات تتجه في مسار واحد أو ذات اتجاه واحد بين المؤسسات المتغيرة أو العناصر الثقافية . وكيفما كان الحال على عكس ذلك ، فان المجتمع 'هو' إلا نظام من التوكيدات أو الكيانات المتفاعلة داخليا ، والذي يكون لكل مؤسسة فيه تأثير على المؤسسات الأخرى ، وهي تتأثر بهم كذلك . وباستثناء ذلك فندينا حجة وأهمية للاستطيع ان نبني عليها أية وجهة نظر . وإذا ما اريد اعطاء فرصة للتعليم لكي يصبح 'المحرك الرئيسي' في التغير الاجتماعي ، فانه ينبغي ان ينشر بين السكان ، وان يدوم على التأثير في الفرد ، ويجب ان يرتبط لتعليم بالتركيب الوطني أو المهني بطريقة تزيد من الطريقة

الثابتة أو الثابتة . وقد بدى مؤخرا فى الاستجابة لتلك الحاجة الأخيرة .  
وكان النظام التعليمى قبل ذلك مرتبعا ارتباطا وثيقا بالتركيب الوطنى أو للمنى  
بمعنى أن نوع التعليم الذى تلقاه الفرد كان يحدده وضع الطبقة الاجتماعية لوالديه .  
وأصبح التوازن يتضمن نوعا من الاتساق الفائق بين النظامين بفرض إمكانية  
التساوى — فالوظيفة تحدد التعليم بدرجة أقل شدة بينما يحدد التعليم الوظيفة  
بطريقة أكثر شمولا عن ذى قبل . ويكتسب التعليم بذلك موقفا استراتيجيا أكثر  
للتأثير على توزيع القوى العاملة فى المجتمع .

ولم يتمثل الانحياز الناتج الذى ظهرت نتيجة لتنفيذ قانون التعليم الصادر فى  
عام ١٩٤٤ ، والذي جرب عمليا فكرة امتصاص جميع الأطفال ، ونقط الأطفال  
ذوى الموهبة العالية لرفعة من نوع واحد من المدارس . والاستيلاء على  
مدرسة النحو Grammar School القائمة بالفعل قبل ذلك لهذا الغرض . ونشأ  
عن تلك التجربة نتائج هامان . أولا هما — فيما يتعلق بمختلف العوامل  
الاجتماعية الكثيرة الأخرى ، فقد أنتجت أبحاثا فى القدرة العقلية الجماعية  
والوطنية — ؟ فقد أضاءت هددا قليلا من الناس ، وجعلت نلامها أكثر  
مقدرة عما لو استعروا فى تلقى الخط التعليمى الذى ساد قبل الحرب . وثانيهما —  
بحرق كمنجية تلك الحقيقة: هو التزايد الناتج عن الحراك الاجتماعى Social  
Mobility عن طريق العلم التعليمى ، وأسهمت نحو إحلاله فى صورة نظام  
أكثر شمولا .

واتسق الاعتقاد فى تكافؤ الفرص الذى تبلور فى فكرة « التعليم الثانوى  
للجميع » مع طيرة العصر ، وراى أعداد متزايدة من الآباء فى المجتمع أن  
الفرص أصبحت أكثر أملا بالنسبة لأطفالهم بالحصول على « فرصة » أفضل  
عما تلقوها من أنفسهم .

وفي نفس الوقت زالت مؤشرات الطبقات الاجتماعية الأكثر وضوحاً (مثل ملكية السلع المنزلية وكمية بدء ادراك الواقع الاجتماعي في اكتساب أساس شجع الناس على الإعتقاد بأن الحدود بين الطبقات الاجتماعية أخذت في التناقص وعلى أية حال أصبحنا خلال السنوات القليلة الماضية أكثر تعقيداً في فهم المكانزمات التي يستطيع عن طريقها أن يحافظ النظام الطبقي على نفسه ، وإن يتحقق من أنها تلو من أن تكون أكثر من كونها مجموعة القواعد التي تتعلق بسلوك المستهلك (لو كود Lockwood ١٩٦٦) . وبالتالي قد اتحد هاملان لانتاج معنى أكبر من تكافؤ الفرض : أولاً - فقد أوضحت الأبحاث التي أجريت على المدرسة والانتقاء الوظيفي أو المعنى الصورة لما تعهدتها بالفعل . وثانياً - أنتجت الاختلافات في التغيرات في الاتجاه الاجتماعي التي وجدت - جبرياً - في تجربة مدرسة النحر ، ثم - جبرياً - من التغيرات الاجتماعية ، أنتجت موما من عدم الرضا عن الفرض الحالية . وفي التحقق من الدور الذي يمكن النظام التعليمي أن يلعبه لادراك قيمنا التي زادت قدرتنا على استخدامه كوسيلة للتغير الاجتماعي

وطريقة أخرى لوصف العوامل الجوهرية التي تعتمد عليها قوة التعليم . هذا القول بأنها ستنتج من المدى الذي سوف تحرزه القوة أو المكانة أكثر مما تعزى إليه في المجتمع . ومع هذا الاتجاه يصبح المدى الذي يمكن أن يكون فيه التعليم وسيلة لتحقيق المكانة حرجاً قاطعاً .

إذا ما تصورنا مجتمعاً ما أحرز فيه جميع الأعضاء مركزاً أو مكانة على أساس ادائهم ، وأن جميع معايير الأداء التي تتعلق بالامارات تعسماً في المدرسة فقط . فإن قوة التعليم على تغيير المجتمع تصل إلى أقصى مداها : وتقتصر إلى درجة المجرى الحالة بكلها الجالين . وحتى هذه الصورة المعتدلة في درجة تعقيدها

فلن تصل إلى درجة العجز الأكبر في المتغيرات الهامة . والنموذج الذى يفترض ان القوة يجب ان توزع توزيعاً متعادلاً خلال البنيان الوطنى . وليس الأمر كذلك ، وعلينا ان نفتتح بحقيقة وجود تزايد فى القوة كلما ارتفعنا إلى أعلى فأننا سترتفع فى المكثاة باستمرار . ومن ثم فقوة التعليم على تغيير المجتمع تضعف بدرجة استخدام معايير غير المعايير التعليمية للتفويض لمراسكز الصفوة تلك .

ووجد منذ الحرب تغير كامن فى الاتجاهات نحو التعليم كشف عن ذاتها فى النمو المتعدد فى اقسام من الدخل القوى المخصص للتعليم . وهكذا يصبح من السهل الوقوع فى وجهة النظر الماركسية التى تفسر النمو بأنه نتيجة للتغيرات الكامنة فى « القاعدة المتجة » للجتمع . ما دام معدل النمو ، على سبيل المثال ، لا يبدو انه يختلف طبقاً لنوايا وقيم الحزب الحاكم : ويبدو أن البلاغة الحاكمة أصبحت غير منافية للقوى التى لا يمكن انكارها للتغير الاقتصادى والتكنولوجى .

ووجد أيضاً تغير فى الاتجاهات نحو البقاء فى المدرسة ، وزادت اعداد الشباب الذين يحصلون على معونة من أسرهم لكن يوجهوا قوى التعليم الثانوى المتقدم . وفى نفس الوقت فقد نمت منظمات مثل «رابطة تقدم التعليم الحكومى» (Association for the Advancement of State Education) (فى إنجلترا) حيث وجد مستهلكو التعليم الحكومى يبحثون عن الطرق التى تؤيد ما اعتبره اقرانهم فى الأجيال السابقة من نفس الطبقة غير ملائمة لمشكلاتهم الخاصة ونقص ذلك تعليم جامعى الشعب . لدرجة أن أصبحت المسائل التربوية من الموضوعات ذات الأهمية فى الحملات الانتخابية لكسب أصوات الناخبين . وأخيراً يبدو أن التدريس قد أصبح مهنة موضع احترام بالنسبة لآلئ الطبقة الوسطى (على النقيض من مهنة التدريس التى كانت دائماً محترمة بالنسبة لبعض

أنواع من أبناء الطبقة الوسطى ( الوطنية نحو التعليم .

وأكثر من ذلك أهمية هي الفكرة أو الاعتماد بأن التعليم : مع التغير الإجتماعى  
ويقوم هذا على أساس الملاحظة التاريخية للتعليم التى تهدف بوضوح نحو اجراء  
تغيرات إجتماعية خطيرة فقط بالنسبة لمسائل ذات فائدة اصطلاحية صغيرة  
قليلة الأهمية مثل الحاجة : لتعليم مدتنا « أى تعليم الناحيين تلك الأمور التى  
تريد المؤسسة أن يعرفوها . ومن ثم فن الصواب تماماً بجذلة أن التغير التربوى  
الذى استخدم بهان للدلالة على أن لديه آلة . درة على أن يصبح أداة للتغير  
الإجتماعى .

#### وظائف النظام التربوى :

يتبى علينا قبل وصف الزبية أن نميز بين طريقتين لوصف نتائج العمل أو  
العمل . ويصف الطريق الأول كيف تسام مجموعات معينة من اقية أو الانماط  
السلوكية في نظم إجتماعى تنتمى اليه وتكون جزءاً منه . وركز الطريق الآخر  
على نوايا أو ادراكات الأفراد الذين يشاركون في هذا السلوك . وقد تنفق هذه  
النوايا والادراكات مع النتيجة الحقيقية لأعمالهم . إلا أنه قد يكون من السذاجة  
يمكن اقراض انها تفعل ذلك .

والنتائج الهامة لآى عمل من الأعمال يمكن أن يفهمها الناس الذين ينفذونه  
أو قد لا يفهمها الناس . وحتى اذا كانت النتائج مفهومة فإنها لا تكون  
أسباباً لمشاركة . ومن ثم فإن في هذا تحذيراً ادراكياً للدوق حتى يستطيع  
التمييز بين النتائج الإجتماعية أى الخاصة بالمجتمع ككل والنتائج البيئية ، أى تلك  
الخاصة بالبيئة . أى يرى الأفراد انبعاثاً في أعمالهم ، وتلك التى يملونها اخيراً  
وهذا هو الاختلاف بين الوظائف الظاهرية أو الواضحة وبين الوظائف الكامنة  
أو الباطنية . وتتلخص الوظيفة ، بالصدق التجريبي أو العمل التى يرغب فيه

الملاحظ أو المرقب . وبالطبع سوف يشتمل تحديد الوظائف على وصف للمثل  
التي يرغب فيها المشاركون -- وهذه للمثل جسمية في موضوع التدرج في  
الوظائف الظاهرة أو الواضحة للنظام . هذا وقد يكون من المستحيل فهم أحوال  
منظمة أو مؤسسة دون الأخذ في الاعتبار ما يعتقد الأعضاء بأنهم قد انجزوه  
لأن أعمالهم تعتمد على تلك للعتقدات ذاتها . والتمييز بين الظاهر والباطن هو في  
الأساس وسيلة نبتدعها لنذكر أنفسنا بخطر افتراض أن النتائج المفصودة تشمل  
على جميع النتائج .

وهناك على الأقل أربع وظائف للتربية في مجتمعنا . أولا -- تثبيت القيم  
ومستويات المجتمع . وذلك لأن التربية مخططة من أجل تنمية المعتقدات وبث  
عادات التفكير وعادات العمل بين التلاميذ تلك العادات التي يعتبرونها ضرورية  
ومرغوبة في المجتمع . وثانيا -- على التربية أن تحافظ على النضج من الاجتماعي  
عن طريق تنمية الشعور بالانتماء للمجتمع في التلاميذ . هذا بالإضافة إلى  
الإلتزام بطريقة الحياة فيه كما يفهمونها . ثالثا -- تنقل التربية المعرفة التي تشمل  
على التراث الاجتماعي . رابعا -- يتوقع من التربية أن تنمي كذلك المعرفة  
الجديدة .

والوظائف الكامنة هي النتائج غير المفصودة لمجتمع المؤسسة . وقد لا يشارك  
الناس في بعض الإحتفالات الدينية من أجل تقوية مشاعر التضامن مع جماعتهم ،  
إلا أن هذا عادة ما يكون نتيجة . ومن ثم فإنها وظيفة كائنة باللاحظة الدينية  
الموجودة في تلك الجماعة . الوظائف الأربع الكامنة للتربية واضحة بنزاهة إلا  
أن القائمة تقريبا لانهاية لها تمثل في تربية الطفل بحرية ، وتفريق الأطفال عن  
آبائهم بفترات طويلة نسبيا من سن اليوم أو السنة . وفي ذلك تطبيقات هامة  
المسؤوليات الوالدية ، وحرية العمل ، التي تكون لها تشبهات وتعريفات واسعة

خلال الاوجه أو المظاهر الأخرى من البنيان الإجتماعى . ولما كان التعبير  
الصغار عادة ما يختارون رفاقهم من بين زملائهم فى المدرسة ، فإن التربية تصبح  
سوقاً مفيدة للزواج . ويشبه ذلك أن التربية تصبح للتلاميذ فرصاً ليصبحوا على  
دراية بدوائر أكثر اتساعاً وإختلافاً من الأصدقاء لا يستطيعون الوصول إليها  
بدونها . ومن ثم فالمعدقات التى تعد يمكن أن تكون هامة فى مجالات العمل  
الإجتماعى والهنئى المستقبلية . وأخيراً فهى وسيلة يمكن عن طريقها تخفيض  
موارد العمل .

ولأننا نرى فى ملاحظتنا للوظائف الكامنة للتربية أن جميع أفراد المجتمع  
سوف يكونون على وعى بدورها وعملها . وما إذا كانت الوظيفة ظاهرة أم لا  
يتوقف على الأسباب التى من أجلها أقيمت المؤسسات ، وتبريراتها السائدة  
الرسمية لأفعالها . ولسبة الأناث غير الواعيات بأن وظائف التعليم العالى كسوق  
الزواج ولو بدرجة ضئيلة ، تعتبر هذه القبة . قليلة جداً . ومن ناحية أخرى ،  
توسيع بديان فرصة الشعور على زوج بالنسبة للنساء البريطانىات لا يحتمل مركزاً  
عالياً فى قائمة التبريرات الرسمية للإتفاق على التعليم العالى . وعلى أية حال فإنه فى  
الامكان جداً بالنسبة لوظيفة كامنة أو باطنية أن تصبح واضحة جداً ومرغوباً  
فيها جداً لدرجة أنها تصبح وظيفة واضحة أو ظاهرة . وعلى سبيل المثال ، فليس  
من المستحيل أن تكون إطالة فترة التعليم هذه راضية لتبليل الإمدادات فى مجال  
سوق العمل .

وباستثناء القائمة العامة الخاصة بالوظائف التى يمكن تحديدها مع الإحتفاظ  
فى الآذهان بأهداف معينة . وعلى سبيل المثال ، فقد وصف أحد المخططين  
التربويين البارزين ( أندرسون Anderson ، ١٩٦٧ ) خمس وظائف رئيسية  
للتربية طبقاً لاسهاماتها فى التنمية الإقتصادية للمجتمع . فالمدرسة تعد التعليم

لمختلف الوظائف أو المهن ، وتوسع مشاركته في الثقافة من الروابط المحيطة إلى الوطنية وتستثير فريته . ووصف الباحث الوظيفتين الراجعة والخاصة على أساس انهما متعلقتان بالمجتمع أكثر من أنها تخضعان للفرد . فالمدرسة تساعد في الاختيار وتشكيل الصورة للمجتمع . وأخيرا فكثيرا ما يحدث فيها غلط ، يخدم ، أو يحفظ بالنظام الفكرية القديمة ، أو يقدم نظاما جديدا .

وتكمن الصعوبة في محاولة جمع الشواهد العملية التي تقصد الأكيدات المتعانة بالوظائف في قياس التغيرات الاجتماعية التي يعتقد أنها تشارك ، ومعرفة المدى الذي تكون فيه التربية مسئولة ، والمعدل الذي تتغير عنده وتزايد صعوبة عمل ذلك كله نتيجة لحقيقة ان الوظائف غالبا ما تعتمد على مستوى كل من الفرد والمجتمع . وهناك شيء واحد لقياس التغير في التليذ الفرد . هناك شيء ما يختلف جدا وهو ، إذا ما جعلت بعض التلاميذ ، على سبيل المثال أكثر قدرة على الابداع أو الابتكار بطرق معينة ، فإن المجتمع سوف يصبح أكثر مرونة . ومن ثم ، في الوقت الحاضر تميل العبارات المتعلقة بالوظائف ، لأن تكون خليطا من التفكير مراءوبا فيه ، والحيرة الشخصية ، والتدخل المشتق من المعلومات التي تجمع لاسباب أخرى وللمصدق البسيط .

وكان عمل التربية في الاحتفاظ بالبنیان الإجتماعى هو المجال الوحيد الذي جذب إليه أغلب الانتباه وحتى هنا فإن البحث كان نوعا بسيطا يعتمد في حسابه على العقل وقد أوضح هذا البحث كيفية توزيع المدرسة للنهن ، ومادامت لها المقدرة على عمل ذلك . طبقاً لأنماط القائمة والتي تشمل على الدخل والمكانة . وقد يكون كثير من الناس على استعداد لمناقشة ان نظام الطبقة الاجتماعية ، ضرورى لكل ما يحدث في مجتمعا . ونتيجة لذلك فانهم يفترضون أنه لا مفر من تبعية النظام التربوى أو التعليمى للنظام فى الطبقة الاجتماعية . ولاداعى لقبول

هذه النظرية الخاصة بالتغير الإجتماعى . لأن المراحل العمل لها مقنع من الناحية  
الجمهوريه وأمن الناحية التحليلية . وعلى أى حال فإنه احد من مجال تم الوصول  
إليه . ولهذا السبب سوف يكون منطقاً أو نقطة البدء بالنسبة لنا .

### المدرسة والحراك الإجتماعى :

يعتقد معظم الأفراد ان التربية هى الوسيلة التى يتم بواسطتها تحقيق المتطلبات  
من الكوادر المهنية . وهم لا يفكرون فيها بهذه الطريقة إلى جانب ما يمدحها من  
الطرق الأخرى - ربما كوسيلة لتعليم السلوك الطيب - ولكن يفكرون فيه  
كوجهة نظر تميل للسيادة . وهى أول ما يفكرون فيه وإذا ما دفعوها فانهم  
يعتقدون انها أكثر النتائج أهمية لتربية أبنائهم .

وعلى أية حال فإذا ما اراد الفرد تبسيط وصف العلاقة بين الذهاب إلى  
المدرسة والتربية . فإنه سوف يصبح من الصعب القيام بعمل غنيف ضد وجهة  
النظر الشعبية . ومدرس المدرسة الابتدائية - الذى يتنبأ بمستقبل لا قيمة له  
كربال أو جامع قباة بالنسبة للتلميذ الكسول فى المدرسة فإنه يتكلم باللغة التى  
يفهمها الآباء . والتربية والمهنة مفهومان متداخلان ومعتقدان فى عقول الجمهور  
العام . ومن الحقائق الموضوعية كذلك ان التربية تهتم بالفرص المهنية - ولا يعتبر  
رجل الشارع اينما - إذا ما قال ذلك . وكما يضعها عالم الاجتماع بعين الملاحظات  
الشخصية لتكرينات الفرصة لأن تقترب من ملاحح التركيب .

ومن ثم ، فمن وجهة نظر المستهلك ، الوظيفة الأولى للتربية هو اعداد  
ابنائهم للراكر المهنية . وكان ذلك وحده كفاً كبرز لأبحاث ما بعد الحرب فى  
العلاقة بين التربية والتقسيم الطبقي . وما دام التقسيم الطبقي ظهر على أنه تنمة  
حيوية لاربية فينبغى ان نبدأ فى التعامل معها الآن .  
وهناك سبب للاعتقاد بان كل المجتمعات تنتج فائداً عن المستوى الأدنى من

المتطلبات النفسية من أعضائها فان هذه المجتمعات لتطور نظام التدرج للشاركة في الواجبات والحقوق التي تمايز بين السكان وهناك كثير من وجهات النظر تتعلق بمفهوم الطبقة الإجتماعية واميتها ، وكيف تكون قد حدثت ، وكيف تتغير كظاهرة تتعلق بالمجتمع ، وكيف يؤثر في التركيبات الاخرى المتعلقة بالمجتمع والفهم الجديد لهذه الامكار والمادة التي تؤيدها ضرورى إذا ما اردنا فهم هذه العلاقة في كل تعقيداتنا . وعلى أية حال يمكن ان تقابل في هذه المرحلة مطالب الوصف المبدي لليدان لكي يصبح من الممكن الإشارة إلى الارتباطات العامة بين التعليم الرسمي والطبقات :

وحسبى في المجتمعات الصناعية الحديثة ما زال كثير من المركز يرمى إلى الطبقة الاجتماعية . إلا أن درجة التمييز الإقتصادي ( ومن ثم الإجتماعى ) عظيمة لدرجة ان المراكز الجديدة ما زالت تخلف باطراد . ويعتبر الحراك الإجتماعى إلى أعلى الآن أكثر أو أقل احتراماً عند جميع زعماء الأحزاب السياسية الذين يستخدمون تاريخ حياتهم الخاص بالحراك كنقاط لصالحهم استخداماً حصرياً ، وهناك امكانية في اننا سوف نصل إلى المرحلة التي وصل إليها المجتمع الأمريكى في نهاية القرن التاسع عشر حيث كان الحراك الإجتماعى عريقاً ( على خلاف حداثة النعمة المقلوبة ) ان تكون سبباً في اعتزاز الفرد بنفسه كيف شرع البلدان في تنزيم ما اعتقدناه ان ما يفعلانه كان جيداً . وقد وصفه رالف تيرنر Ralph Turner ( ١٩٦٠ ) وصفاً جيداً أفندي النظام البريطانى بأنه نظام يقدم حراكاً اجتماعياً مضطماً ، وذلك على التقيض من نظام الحراك الأمريكى الذى يعتمد على المناقشة وكيفما كان السبيل الذى يتم بواسطة تنقيح ذلك ، وبغض النظر عما يعتقد أعضاء المجتمع وطريقة تفكيرهم وما يقومون بعمله ، فليس هنا

شك بوجود قدر طيب من الحراك في كلا المجتمعين ليست وبنيكي  
• (1909) Benbix and Lipset

ومن المحتمل أن يكون سلباً ، عاماً للحراك الإجتماعى ، على الرغم من ان ذلك ليس محققاً بأية حال كما قد نتوقه من المناقشات . وعلى أية حال فن وجهة نظر المارس في نظام التعليم الرسمى ، فالمهم حقيقة الأفراد في المجتمع الذين يحتدون ان التعليم هو السلم الرئيسى . والضغط الذى يمارسه الآباء على المدرسة ( والذين يستفيدون منه ) يمكن ان يشجع المدرسين فى مجال الانعزالية التربوية التعليمية التى تنظر إلى الوقت الذى يصبح فيه التدريس مجال الخبرة ، ذات المبادأة . وهذه الطريقة يكون للبيئة الإجتماعية خارج المدرسة تأثير هام على ما يحدث داخلها .

وقد يقلل الحراك الإجتماعى إلى أبسط الشروط أو المالحى إلى صورة طفل ولد فى طبقة اجتماعية ، والذي ينهى حياته فى الطبقة التى تعلموا أو التى تدنوها ومن وجهة نظر الفرد ونظام الطبقات الإجتماعية يمكن أن ينظر إليه على أنه بنيان للفرص . وأمام الفرد مجموعة من الفرص يمكن عن طريقها احراز مراكز متعددة ذات قيمة ويرجع اختلافها على مدار الزمن إلى الموقف المام للتنمية الاقتصادية ، والهجرة وإعادة توزيع السكان ، وتصبح كطبقة غير قادرة على إنتاج أفراد ذوي معيار معين يتقدمون مختلف الوظائف .

وظل بنيان الفرص فى المجتمع بالانفصا لرجل الطبقة العاملة ثابتاً بتدرج تدعو الدهشة ، وربما يكون مرجع ذلك إلى ان التنمية الاقتصادية العامة قد تمت عن طريق زيادة وظائف ذوى اللياقات البيضاء من الذكور والطسرق الأخرى التى يستطيع فيها بنيان الفرص أن يتبع بالنسبة لطبقة العمال اليدويين يتم سقوط من جانب الطبقة الوسطى لإعادة إنتاج نفسها بطريقة مناسبة —

ويتم ذلك إذا ما ولد عدد غير قليل جداً من أبناء الطبقة الوسطى . وهناك موقف بديل آخر يمكن أن نتصوره — وهو أن بعض أصحاب المهن الدنيا من قطاع الياقات البيضاء . يواصلون انحدارهم في المكانة إلى أسفل حتى يصلوا إلى نقطة يجب اعتبارهم عندها أنهم أصبحوا جزءاً من فئة العمال اليدويين . وهذه الحالة لا تعتبر الحركة في تلك الوظائف غير اليدوية جزءاً من بنية الفرص بالنسبة لاطفال العمال اليدويين المهرة :

وتعتبر التربية اليوم من وجهة نظر التراث الشعبي أو الفلكلورى الحديث طريقاً هاماً للحراك الإجتماعى . ويسلم قشر كبير من الأبحاث على وجود فرق معينة لتنظيم المعلومات التى تعطى ذلك الانطباع . فقد يحكم على رجل فى الأربعين من عمره عن طريق ادائه لامتحان يعطى لمن هم فى سن الخامسة عشر . ويستخدم جواز المرور أى الشهادة الدراسية الذى يعطى عند الإلتحاق بالمدرسة أو الكلية فى رحلة العمل ( مارشال Marshall ١٩٥٣ ، ص ٦٤ ) . وعلى أية حال فالذى يدى على أنه ملاحظة غابرة قد استرعى أنباه جوستا كارلسون Gosta Carlsson ( ١٩٥٨ ) الذى توصل إلى نتيجة هى : أن عامل التعليم لا ينتج عن تحليل السلوك المؤثر الذى قد تنوفقه على أساس كثير من المناقشات عن دوره والفائدة المرجوة منه كعامل يكمن وراء الحراك الإجتماعى .

وهذا أعبار هام بالنسبة لرجل التربية الذى يميل إلى الاعتقاد بعكس ذلك ، فهو أن كارلسون كان على صواب ؛ فانه ينبغي أن نكون أكثر تحديداً عند مناقشة أهمية التربية بالنسبة للتغير الإجتماعى . وفى الحقيقة فقد يكسب الاقتراح بان التربية عامل مؤثر أكبر يساعد على تعزيز الموقف الإجتماعى وقائم أكثر من التأثير فيه نحو التغيير قدرنا كبيراً من التأييد . وأما النتائج الأساسية التى توصل إليها كارلسون فهى : (١) يعتبر التعليم مكسباً لاوائك الذين يحصلون عليه ولكن (٢-٨)

(٢) أخذ صورة شاملة للصورة فهو ليس بأية حال من الأحوال صاحب التأثير الرئيسي بالنسبة لجميع حالات الحراك المساعد للجماعة . وهذا يسلط الضوء الساطعة على الاختلافات بين أسلوبيه أو منهجه وغيره من الكتاب . وفي السالف ، نظر إلى ه تأثير التربية من وجهة نظر فردية . ونظرت طريقة كلرسون ( التي استخدمت فيما بعد و التي أدت إلى نتائج مشابهة في الولايات المتحدة والعلوم البريطانية التي جمعهم أندرسون Anderson ( ١٩٦١ ) نظرت إلى الحراك الاجتماعي إلى أعلى على أساس كونه كجماة أو كقيل عسكري ووصفها بهارات أو بسمية تربوية . وبالتالي فقد كانت نتائجها وظيفية بالنسبة منخفضة جداً من الأفراد الذين لم يحصلوا على أى نوع من التعليم باستثناء التعليم الأولي . ونتيجة ذلك أن نسبة أفراد الذين حصلوا على تعليم عال قد تزايدت في المجتمع . ولذلك فقد تزايدت أهمية التعليم بالنسبة للحراك الاجتماعي المساعد للحدس أو الجماعة .

وليس هناك تعارض حقيقى في وجهتي النظر . وتؤكد الطريقة المعتادة على التعصب له شبه المحقق للحراك بالنسبة للأفراد الذين يعملون على مستوى معين من التعليم . إلا أن ذلك لا يعنى أن التعليم هو الطريق الوحيد ، أو حتى أكثر الطرق أهمية للحراك في المجتمع . وحذب كلرسون إلتباهنا نحو أهمية قيام الأفراد بعمل مثل هذا الغرض سهواً . ويبدو أنه يمكن نقول على أساس المعلومات التي جمعت من الأفراد المتعلمين قبل الحرب لعناية الثانية أن أفسرادا عديدين تحركوا إلى طبقات أعلى برغم عدم حصولهم على مؤهلات أكثر من تلك التي حصلوا عليها .

وعند النظر إلى المجتمع أثناء عمله ، فمن الممكن اعتبار التعليم على أنه أكثر العوامل قوة . فالأغبياء في هذا المجتمع يتفوقون على ماعدام . وقد كانت هناك

قلة من الافراد المعلمين الاغبياء وذلك قبل عام ١٩١٤ . ولما كانت عدد  
الاماكن المتاحة قليلا فإن عوامل التمييز تمثلت في الأسرة ، أو النفوذ السياسي ،  
أو التراكم الفردي لرأس المال أو الترقية البيروقراطية ، أو الخبرة ، أو الحظ ،  
أو ما إلى ذلك . ومن المحقق أن الكتابات النظرية تزيد هذا الاتجاه . وتتوقف  
القدرة على الصمود على السلم الإجتماعى والإقتصادى أقل وأقل على تراكم رأس المال  
القليلى . وأكثر على الحصول على الدرجات أو الدبلومات ( بانكس Banks  
١٩٥٥ ، ص ٢٤٠ ) ، وأصبحت الطرق التقليدية لتجنيد العاملين في الصناعة  
وأصبح الحراك الرأسمى داخلها سائرا إلى الزوال أى إلى الاضمحلال ( فلود Floud  
١٩٥٠ ، ص ١٢٠ ) .

وبالإضافة إلى تزايد استخدام التعليم الذى يعتمد على القمص المتاحة  
لأعضاء المجتمع لاستخدامه ، فإنه ينبغى على الفرد أن ينظر إلى النفوذ الحادثة  
في بنيان أو تركيب المجتمع . ومن المؤكد أن تكون هناك تغيرات سافرة للاكتثار  
من النصوص التعليمية ، إلا أنها أتجهت أيضاً نحو التطلعات المتزايدة لاولئك  
الذين يوظفون أصحاب المؤهلات التعليمية ، وقد حلت تحليلا طيبا ، ويبدو  
أن النتائج التى توصلت إليها لا يمكن أن يتطرق الشك إليها .

وهكذا فإن المجتمعات الصناعية تتميز في بنائها أو تراكيبها  
وتطورها عن غيرها من المجتمعات المعقدة نسبيا ؛ على أساس  
الحقيقة القائلة بأن النضمينات المتعلقة بتكوين أو تأسيس الدوافع ،  
أو بعبارة أخرى تلك النضمينات المتعلقة بالمنظمت العامة والخاصة  
على نطاق واسع ومتزايد في الأبحاث العملية لخدمة النمو  
الإقتصادى والحرق . وتختلف تكوينات المهنة أو الهرم الوطنى  
بوضوح مع المؤهلات التعليمية العالية نسبيا لجميع الوظائف

باستثناء الدنيا منها . ويحصل التعليم على أهمية إقتصادية لامتثل  
لها كمصدر للإبتكارات والمخترعات التكنولوجية ، ويمثل النظام  
التعليمي بدرجة متزايدة نحو خدمة القوى العاملة ويقوم بدور  
جهاز ضخم للتدريب والامداد ( هالسي Halsey ١٩٦١ ) ( ١ )  
ص ٢ ) .

### التربية كوسيلة للتصنيف والانتقاء :

مع كل الموهلات التي ذكرناها في الفصل الحالي ، يمكننا القول بأن النظام  
الرسمي للتعليم يعطى طريقاً واسماً للحراك الإجتماعي والإقتصادي عن طريق  
انتقاء الافراد والسماح لهم بالوصول بطريق خاص إلى مجالات الإقتصاد . ومن  
الواضح ان التربية تقوم بهذه العملية . إلا أن كيمية اتاحة انماها لذلك العمل يعتبر  
سؤالاً طريفاً . وبعض الإجابات ، ( أو عبارة أخرى كيم تسأل بعض الأسئلة  
المهمة ) قد تم تقديمها عند مناقشة التربية على أنها وسيلة لإنتاج المواهب .  
وهناك مجموعة أخرى من الأسئلة تلي بعض الضوء على الكيفية التي تتم عن  
طريقها إتقان عمليات التصنيف والإختيار تشمل منهج أو طريقة استخدام الحساب  
العقلي للدراسة على أساس أنها نظام للدخلات والإخراجات . ونحن ننظر إلى  
نوع المادة البشرية التي تدخل في هذا النظام وما الذي يخرج من المدرسة على  
أسس معيارية معينة نشعر بأنها مهمة ، ومن ثم فإننا نفرض أن النظام التعليمي  
يعتبر مسئولاً عن ذلك . ويمكن أن تعرف بهذه الطريقة أربع وظائف  
للإختيار ، إلا أنه ينبغي ألا نعتبرها أربع فئات شاملة ومشاركة تغطي كل  
ما عمله النظام التعليمي من أجل المجتمع . وهي أربع منظورات سوف تقدم  
معلومات ذات أهمية واستبصار مفيد في عملها أو وظيفتها .

## الانتقاء التربوي :

يرى أندرسون أن الوظيفة الخاصة للتربية هي المحافظة على النظم الفكرية القديمة وتقديم الجديد منها .

وتعمل المدارس ذلك بالتصرف على تقديم ذوى الكفاية لتابعة المستويات العليا من التعلم وبارجاع الأفراد مرة أخرى إلى لأنظمة التعليمية المتوسعة كدرسين . وتصل في مراحلها العليا إلى هذه الوظيفة الثقافية للدرس وهي خلق وتأيد الثقافة الوطنية الرفيعة ، والكفايات للشاركة في الثقافة العالية سواء أكان ذلك في الدبلوماسية أم للتكنولوجيا ( أندرسون Anderson ١٩٦٧ ، ص ١٣ )

وكيفما كان الهدف الذى يرى إليه النظام التعليمى ، فن المحتمل ان تكون هذه الوظيفة هي أكثر وظائفه الظاهرة أهمية : وإذا أردنا قياس كيفية تنفيذ هذه الوظيفة فائنا نحتاج لحديد للعيار الذى يهدف عن طريقه أعضاء النظام استئارة وانتقاء التلاميذ . وعندما نفعل ذلك فائنا نستطيع أن نحاول وصف المسدى الذى يتفق فيه التصنيف الحقيقى للأطفال إلى فئات يتفق مع نواياهم أو مقاصدهم . وعندما نعمل هذا فائنا نكون قد وصفنا نتائج التسلیم فى ضوء المعايير التربوية ، . ومن ثم فإن أكثر المنظورات شمولاً لالقطعة التربوية كنظام مداخلات وخرجات هي تلك التى تراه على أنه انتقاء على أسس تربوية . وعندما تعمل ذلك فائنا نحاول تلخيص معتقدات المربين المتعلقة بالتعامل مع التلاميذ .

وبعبارة أوسع فانهم يميلون إلى الاعتقاد بأنهم يختارون أو يوجهون طبقاً لقدرة الطفل على مجابهة متطلبات النظام التعليمى ، وبعبارة أبسط ، ينصح المدرس التلميذ بدراسة المستوى العادى ، فى اللغة اللاتينية لأنه يعتقد بأن لدى

التقليد ، أو أن عليه أن ينمى للمهارات والميول التي تناسب مستقبلا تعليميا معينا . وتحمل هذه المجموعة من المعتقدات معها بعض الاعتراضات الهامة . ففى الأساس يجب على الموجهين أو المرشدين الاعتقاد بأن متطلبات النظام التعليمى هامة بدرجة كافية لتبرير مثل هذا التحليل والحكم على التلاميذ . وهذا يتطلب تأزراً ربيع معتقدات مؤيدة

(١) تعتبر معايير القدرة فى المدرسة ملائمة للأداء الناجح فى

المهن الخارجية .

(٢) لدى المربين بالنفع القدرة على قياس الاستعدادات الكامنة

لدى الأطفال .

(٣) لا تتلاءم التربية مع المتطلبات المهنية أو الوظيفية فى المجتمع

(٤) ينبغي ألا تكون التربية ملائمة للمتطلبات المهنية أو الوظيفية

للمجتمع ، وينبغي أن نعمل كما لو كانت كذلك .

ومن الواضح أن وجهة نظر أى مرب فبا يتعلق بالتربية سوف تشمل لتفتمل

على عناصر كل تلك المعتقدات . وفى الحقيقة فمن المحتمل أن تكون أكثر

التلخيصات أو الموجزات اعتدالا لوجهة النظر العامة عن التربية شبيهة بذلك .

ومعايير المدرسة عن القدرة العقلية والإجتماعية هى فى الحقيقة مؤشرات طيبة

عن القدرة الكامنة للتفصيل فى مجال المهن ، وتعتبر الطرق التى يستخدمها

المدرسون ( الاختبارات ، والأحكام الشخصية ، واختبار الزلاهد ) مقاييس

ذات كفاءة لهذا المقياس . وعلى أية حال فإذا ما هبط التعليم قليلا . أولا - فى

ملاذمه لمعايريه ، وثانياً - فى قدرته على استخدامها . فليس من الخطر جداً

أن تهتم التربية أيضاً بإحراز أهداف أخرى غير ملوسة كالمفضلة والإدراك

أو الشعور بالعدالة بين طلابه . يبدو أن هذا سليم من وجهة النظر المنطقية .

فأقسام التربية يمكن أن يظهر عدم كفاءتها أو قصورها في الأعداد المبنى وتمتدُّ لنا يشق يقينا من عدم كفايتها في إنتاج وتقييم أوجه أو مظاهر أقل وضوحاً في الشخصية .

ولافتراض الأخير من الافتراضات الأربع السابقة هو الحكم القيمي الذي يعتبر غير قابل للتحقق أو الإثبات العملي . فالتربية هي التربية . وإذا لم نستطع أن نستفيد من شخص تعلم ، فإن ذلك يعتبر عندئذ نظريته الخاصة . ويعتبر هذا مقياساً لجزءه أو لعدم نفاذه . وتهتم التربية بمشكلات معينة مستقلة عن المجتمع . والافتراض الثالث هو ببساطة افتراض عاطف . وإن يقدم مطلقاً على أساس أنه افتراض رئيسي . إلا أنه من الممكن أن يستخدم كأساس أو خلفية للافتراض الرابع - آخذاً شكل الحجة القائلة بأن التغيرات المقصود في النظام لا مجرد سرف تكون لها نتائج لا يمتد بها فقط . والافتراضان الأولان يوجدان في ناع غالبية الفكر التربوي ، ولنا هنا في الوقت الحاضر على الرغم من الفصور الكبير في الاتجاهات التي اجريت فيها بصدده صياغة عبارات شافية أو حتمية بطريق أو بآخر . إلا أنه ينبغي أن نكون على الأقل حذرين في قبول كلتا النقطتين . وعلى سبيل المثال فإن إحدى مشكلات البحث هي مقدرة رجال تربية على التقبل بمستقبل نمو الأطفال ، وهذه عملية لا مفسر منها لنموه تحقيق الذات التي سبق وصفها في الفصل الثاني . ويمكن التنبؤ نفسه إلى تهديد السبيل أمام النتائج التي يقتضاها

وباستثناء هذه الصعوبة الخطيرة جداً في تفسير البحث ، فإن الحكمة الحقيقية للمعلومات المتعلقة بالاختيار التربوي كجزء من العملية الاجتماعية تعتبر معدومة . وعلى سبيل المثال فقد كانت الوظيفة الثالثة التي نادى بها اندرسون هي : استشارة الفردية . ومن الواضح أن النظام التعليمي يفعل ذلك

لمرجة أنه يساعد الفرد على التخلص من إعتاده على المعلومات التقليدية  
والأنماط السلوكية لاسرته وبيئته المحلية . إلا أن ذلك لا يتعدى أن يكون  
مجرد حقيقة بسيطة لأنه ليست لدينا الفكرة عن أهمية النتيجة بالنسبة للمجتمع أو  
التأثير الفرد ، ولا نعرف ما إذا كان التأثير يتغير . وجمع تحليل المعلومات المرتبطة  
بنظام المعتقدات الذي يتركز حول تلك الافتراضات الرئيسية للنظام التعليمي هو  
واجب علم الاجتماع التربوي ، مادامت تحتل قلب النظام القائم كمؤسسة من  
المؤسسات في المجتمع . وكان لكل ما جاء في هذا الكتاب علاقة بهذه  
المشكلة الأساسية .

#### اعداد القوى العاملة:

المنظور المتعلق بتربية التلاميذ الذي يمكن تطبيقه على وجه الخصوص بالنسبة  
للفائدة السائدة في التربية هو ذلك المنظور الذي يرى الذهاب إلى المدرسة كطريقة  
لاعداد التلاميذ للدخول في المهن المختلفة ، بالأعداد المطلوبة وعلى المستوى الفني  
المطلوب في المهارات المطلوبة ( على كل من المستويين الظاهر والكامن ) النظام  
الاقتصادي . والنقطة هي ان التعليم يؤثر أساساً في التنمية الاقتصادية عن طريق  
تأثيره في المهارات الاجتماعية والمادية والفكرية لنتاجه - أي التلاميذ . ولما  
كان التعليم قد أصبح أكثر انتشاراً ، ولما كانت الصناعة قد أصبحت أكثر تعقيداً  
في متطلباتها ، فان التعليم قد أخذ دوراً تزايد أهميته في تحديد معدل واتجاه  
التغير الاقتصادي ، ولقد بذل رجال الاقتصاد عدة محاولات لقياس قيمة التعليم  
في النمو الاقتصادي ، إلا أن نتائجهم ينبغي ان تستعرض بشك أو إرتياب .  
وعلى الرغم من ذلك فان وجهة النظر المنتشرة ترى أن ، تنمية الأفراد المتعلمين  
تعتبر أكثر الأنواع أهمية في تكوين رأس المال ، وأن عديم : ونوعيتهم  
واستخداماتهم . تعتبر هيماً مؤشراً للقدرة المنتجة الثروة في البلاد ، ( دروكر

Drucker ١٩٥٩ ، ص ١٢٠ ) .

ولقد أوجز مدير قسم التحليل التابع لإدارة العلوم الاجتماعية ( بمظمة اليونسكو Unesco ١٩٦٤ ) بعض الطرق لاختيار وظيفة التعليم في تدوير القوى العاملة التي تستخدم المجتمع فيما يلي :

( ١ ) يتمثل التأثير المباشر للاقتصاد على التعليم في مطالبته بمهارات مهنية على مستوى معين كما وكيفا ، وبحسب عادة العمل على أنه ثلاثة أرباع الناتج القوي ، والتعليم هو المصدر الرئيسي للنتاجية في العمل ...

( ٢ ) ... يستطيع النظام التعليمي أن يستخدم أيضاً كأداة للاختيار تمكن المجتمع عن طريقها أن يحصل على قاداته ومستشاريه وإداريه وفيه ويحسن التعليم نوعياتهم ( نفس المرجع ، ص ١٨ ) .

ومن ثم فوظيفة التعليم في اختيار القوى العاملة إذا قيست سوف تمدنا بقدر كبير عن نتائج التعليم إلا أنها لن تمدنا عن الكل بالطبع . ومحاولة قياس تلك الوظيفة ليس نفس الشيء كافتراض أن الإنتاج الاقتصادي هو المقياس الوحيد للتعليم الجيد — ألا أنه مقياس هام فقط . وإذا ما أردنا أن نعمل بابتقان فعلينا أن نقيس على مدى الزمن مخرج أو ناتج أفراد معينين لهم أنواع معينة من المهارات . ويمكن أن تقارب مع متطلبات القوى العاملة في نفس الفترات الزمنية وقد تدلنا خريطة المتبع على ما إذا كان التعليم يمسلا الفراغات بين الحاجات والمخرج أو الناتج .

وسوف تكون للعلومات المتعلقة بوظيفة التعليم كوسيلة لاختيار القوى العاملة التي تحصل عليها عدة تقاوس إذا ما فكرنا فيه كجزء من برنامج أو خطة

تنمية المصادر البشرية . أولاً - لا يمكن عمل تنبؤ باحتياجات القوى العاملة لفترات لا تزيد على خمس سنوات ، وتلك الفترات تعتبر فترات قصيرة جداً بالنسبة لحاجات مخططي التعليم الذين ينبغي ان يفكروا على مدى فترة زمنية تبلغ من خمسة عشرة إلى عشرين عاماً . ثانياً - يختلف المستوى التعليمي لبعض اللهن ، الذي ربما يكون أكثر أهمية ، على مدى الزمن . نتيجة لتزايد المعرفة وتحسن للمستوى العام للتعليم . وبالتالي فإن عملية التخطيط التي تنفذ لاعداد أصحاب من مطلوبة مثل المهندس ، والمدرس ، والنجار ، وما إليها . قد تتقلب نتيجة للحقيقة البسيطة ألا وهي حدوث تغيير في الطلب .

وعلى الرغم من الصعوبات والمخاطر في استخدام هذا المنظور لقياس نتائج التعليم ، فإنها المجال الذي يتلنى التصيب الأكبر في تحديد القدرة لرفعة شأن الحرية والكرامة والاستحقاق للفرد ، اليونسكو Unesco ١٩٦٤ ) .

#### انتقاء أصحاب الاهلية أو المجدارة :

وبعض النظر عن مجاح نظام التعليم الرسمي أو النظامى في التمييز بين التلاميذ على أساس معايير التربوية ، وعلى أساس علاقته بمتطلبات القوى العاملة التي يحتاج إليها المجتمع ، فهناك شكلان آخران للانتقاء يمكن أن يهذى إليهما مفهوم انتقاء أصحاب الاهلية أو المجدارة ، الذى يشق عن فكرة أو اعتقاد أنه ينبغي أن يصل الأفراد أصحاب الاهلية إلى المناصب الأكثر أهمية ، والأكثر مظهرأ ، والأكثر مكانة ، والأعلى أجراً في المجتمع ، وينبغي أن يحتفظ بها الفرد الأكثر ذكاء . وكما سبق ان رأينا أننا ، من على وجه العموم أن يحل النظام التعليمى في مجتمعنا التامى محل النظم الأخرى في مجال المهارات الإجتماعى . وبسبب ذلك يفرص أكثر وأكثر انه ذو موقع استراتيجى لتنفيذ وظيفة غيريلة أو تحمل

القدرة أو الموهبة وتوزيع المكافآت المبنية طبقاً لتعريفات الاستحقاق العقل .  
ولقد سبق أن عالجتنا المدى الكلى للقدرات التى تقوم فى النظام التعليمى  
عندما ناقشنا موضوع الانتقاء ، التعليمى . وينصب انتقاء أصحاب الأهلية  
أو الجدارة إلى أبعد من ذلك قليلا عند تحديد المعيار الذى نصف على أساسه  
الأطفال عن قصد . ونحن نهتم ، بالذكاء ، - وهو واحد فقط من المعايير  
المستخدمة فى الانتقاء التربوى . ومن أهم أهداف المربين فى نفس الطريق أن  
يجعل قدرة الطفل على الإبداع أو قدرته على اكتساب الخبرات من ذلك النوع  
الذى يقدره المدرس . إلا أن هذا المعيار يستحق أن يعالج معالجة منفصلة  
ويرجع ذلك إلى الأهمية التى اكتسبها فى الأدب التربوى العام .

- ويمثل قدر كبير من المناقشة إلى وضع افتراضات مما يأتى :
- ( أ ) توزيع القدرات العقلية الكامنة والفعالية فى المجتمع .
- ( ب ) الدور المرغوب للتربية كأداة لانتقاء القدرة العقلية  
العالية . ثم
- ( ج ) الدور الحقيقى للتربية كأداة لانتقاء القدرة العقلية .

وفى الحقيقة وبسبب صعوبة تفسيرات احتمالات ، الذكاء ، فليس هناك  
شئ هام كالمعلومات المناسبة من تلك الملامح النظرية المستخدمة فى عمل  
أو وظيفة التاييز .

ولقد قدم فرنون Vernon ( ١٩٥٧ ) توضيحاً للرؤية الذى ميز ادراكيا  
بين الذكاء ( أ ) الذى هو ، بعض النوعيات للأجهزة العصبى المركزى الذى تحدده  
الجينات نهائياً ( أى حاملات الوراثة ) ، ويمكن أن يطلق عليه اسم الذكاء  
النفسى . والذكاء ( ب ) الذى يستخدم لتمثيل ما يشاهد فى الحياة اليومية لذلك

الذكاء الفطري الكامن . وفي النهاية الذكاء (ج) الذي يمكن أن ينظر إليه على أنه ذكاء الذي يحتويه اختبارات الذكاء - نتائج اختبارات الذكاء . وأي مناقشة عن الرغبة في فتح التعليم الجامعي لطلاب أكثر ، أو أنه ينبغي علينا أن نتخلص من نظام ١١+ أى الحادية عشر وما فوقها « سوف يحمل معه سلسلة كاملة من المعتقدات والمفاهيم المختلفة للذكاء وكيفية تمثيلها في المجتمع . ولكي نوضح الأمور من وجهة نظر التمايز الاجتماعي ، غالباً لا يمكن تأييدها ، دعنا نتناول مصطلحين رئيسيين للذكاء ، وإن نصف كيف يريد عالم الاجتماع أن يستخدمهما عند وصف وظيفة التربية المقصودة النظامية في الانتقال والتصنيف .

ويمكننا أن نتناول أحد الإهتمامات السيكولوجية الشعبية التي ظهرت منذ عهد مضى من الزمان أو نحوه - كنقطة بداية لمناقشة قضية . هل ذكاؤنا القوي ينحدر ؟ وكان هذا السؤال قد سيطر على الدوام في ذلك الوقت . وقد أظهر هذا السؤال اهتماماً أولياً للحدود الفسيولوجية الكامنة وعلاقتها بالذكاء القوي على افتراض أن لهم مطابقة مع المستوى « أ ب ، و ، أ ج » ، ويمكن أن نوجز تلك الفكرة في ذلك الوقت بطريقة بسيطة على شكل نظرية هندسية .

(١) توضع حدود القدرة العقلية عن طريق نظام الجينات

الذي يعتمد على الجهاز العصبي المركزي .

(٢) تورث تلك الحدود عن طريق كثير من الجينات .

(٣) يميل الأفراد الأذكىاء « إلى الزواج من بعضهم البعض .

(٤) يميل ذكاء الأطفال نحو مستوى متوسط بين ذلك الخاص بآبائهم

(٥) الآباء « الأذكىاء » يكون لديهم أطفال أقل في العدد عن

أولئك الآباء الأقل ذكاء .

ومن ثم فالآباء الأقل ذكاءاً ينتجون نسباً متزايدة من الجيل الجديد . لذلك فإنه ما لم يحدد أولئك الأفراد من حجم أسرهم ، فإن متوسط ذكاء السكان سوف ينخفض . ولقد تنبأ البعض بأن متوسط الذكاء سوف يقل في نسبة الذكاء I. Q. حوالى أربع درجات فى فى كل جيل ( ايكلند Eckland ١٩٦٧ ) .

وتبيل وجهة النظر هذه الى أن نحل محلها اخرى تشبه كثيرا ما سبق أن أشرنا إليه فى الفصل الثالث ، والتي تفترض أن الحدود الجينية للقدرات العقلية ليست مناسبة على وجه الخص من فى المرحلة الراهنة من التطور الإجتماعى . ونوقح أن نسبة كبيرة من السكان سوف تكون عندما مستويات الذكاء ه أب ، و د أج ، الذين هم أقل كثيرا عن أ أ بالقسبة لنا إذا ما اردنا أن الذكاء الكامن الفطرى علامة على أساس المعلومات المتعة بالمستوى ( أ ج ) .

وهناك أفكار تقليدية أخرى عن القدرات ، والريبة ، والمجتمع والتي تعتبر أكثر أهمية عند مناقشة وظيفة الريبة . وهى فكرة أن التعليم يانقط الناس طبقاً لذكائهم ووجههم نحو تلك الوظائف أو المهن التي يحتمل أن يعلهم يساهمون إلى أقصى مساهمة نحو مجتمعهم . وظلت تلك تعبارة غامضة لأن أفكاراً مختلفة عن ماهية القدرة وعن أقصى مساهمة نحو المجتمع . وغالباً ما تكون أكثر تلك الصيغ المشتقة عن تلك الفكرة أهمية ( أو بمعنى آخر أكثرها مسكاة ) خليطاً من أ أ ، أب ، و أج . وعلى قدر ما يهم المساهمة نحو المجتمع فإننا عادة ما نعتقد أن المقصود هو الكفاءة فى العمل ( كتنقيص و لتوعية الحياة ) . ومثال واحد يمكن أن يكون الفكرة التي لا نستطيع أن نجعل رجلاً يمكن أن يكون مهندساً أو طبيباً يشغل فى أعمال الحفر — إذ أننا نحتاج إلى كل العقول التي نستطيع الحصول عليها . بل حتى لدينا نظرية عن الإنحصراف الإجتماعى أو الصناعى ، أو السياسى ، التي تفترض أنه إذا ما كان على الفرد أن يمدل على مستوى قدرته

النقلية فانه سوف يصاب بالاحباط وعدم الرضا : وانه سوف يسبب متاعب  
نعتبر في العادة غير طيبة للمجتمع .

وإذا ما أردنا ان نقدم معلومات يمكننا من التفكير بطريقة أكثر وضوحا  
عن هذه الوظيفة فإنه يجب ان نوضح مفهوم الذكاء الذي ينبغي استخدامه ،  
وبالتالي كطبيعته أو لاستخدامه وطريقة حساب المقول « في النظام التعليمي » .  
فقد قام سويفت ( Swift ١٩٦٥ أ ) بإجراء محاولة كان من نتائجها ان  
أصحاب الأهلية أو الجدارة عملوا ، كما قلت بواسطة ممدوى د أج ، وعلاقتها  
بالقبول في مدارس النحو ( وذلك كخطوة أولى نحو الوظائف التي تتطلب  
أصحاب قدرات عقلية عالية ) وصلت إلى حوالي ٧٠ في المائة . أي أن ٧٠ في  
المائة من جميع التلاميذ الذين على مدى صلاحيتهم للتعليم في مدارس النحو طبقا  
لمعيار ( أج ) قد قبلوا في تلك المدارس . ويستطيع الفرد أن يصوغها بأسلوب  
آخر وهو أن أكثر من ٣٠ في المائة من كل أولئك الذين تخول لهم بمقتضى  
المعيار الوحيد د ( أ ج ) القيام بالخطوة الأولى من أو وظائف النخبة أو  
المفخرة ينكرونها .

وحق نعمل مثل تلك المعلومة . مفهومه فاننا نحتاج إلى قياس وظيفة التربية في  
إختيار أصحاب الأهلية أو الجدارة في كل نقاطها الرئيسية وعلى مدى زمنى  
طويل . وينبغى لذلك أن تكون لدينا « خريطة للتسابعة » تبين كيفية تغيرت  
الكفاءة في هذا الصدد عند كل نقطة على مدى الزمن . ونحتاج أيضا إلى جانب  
ذلك أن نجمع المادة لبحث العلاقة بين ( أ ج ) والقدرة على النجاح في العمل .  
وبالترح مثل هذا الدليل للوجود في ذلك السؤال أنه خلال مدى واسع جدا من  
( أ ج ) لا يوجد نوع من هذا الترابط .

## انتقاء الطقة الإجتماعية :

وأينا كيف أن التعليم هو أحد الوسائل التي يستطيع المجتمع من طريقها أن يحافظ على النظام القائم عن طريق التنشئة الإجتماعية . واحد الاوجه أو للظاهر الهامة لهذه العملية هو المحافظة على نظام الطبقات الإجتماعية أولا . يمكن الاحتفاظ بأنواع معينة من المدارس للتلاميذ من قطاعات معينة من السكان الذين يمطون منفذا خاصا إلى التركيب الوظيفي أو المهني على أساس دخولهم في تلك المدارس وهذا تبسيط للنزعة المعقدة المتعلقة بتحقيق الذات . والتي تقول بأن أبناء الطبقة الثرية في المجتمع ينبغي أن يكونوا (مع حالات أخرى تستأهل ذلك) قادة في المستقبل ، وبالتالي فهم في حاجة إلى نوع خاص من التعليم . وندم لتولي ادوارهم المستقبلية . وعندما يتعرضون لذلك التعليم الممتاز (اجتماعيا ، فام في الحقيقة) يصبحون قادرين على تولى المناصب القيادية في المجتمع . ويسهم رجل الشارع في هذه العملية لدرجة انه يتمسك بافراضات معينة عن الناس ذوي النوعيات الممتازة ، وتورث القدرات ، وإمتهاز الأفراد الذين يظهرون خصائص معينة من السلوك الإجتماعي ( مثل طريقة النطق ، والاحترام في أعين الجمهور ، ومفهوم الامتياز ) الذي لا يمنع علاقات الاتباع بالمتبعين ) .

والطريق التلي الذي تستطيع المدرسة المساهمة بواسطته في مجال الاستقرار لنظام الطبقات الإجتماعية هو بالحدك على التلاميذ على أساس الخصائص الإجتماعية التي يحملونها معهم إلى المدرسة . أي الذي تظهر فيه القيم والذوافع والمهارات الإجتماعية المنضبة في المتطلبات المعيارية والسلوكية للمدرسة والتي سوف يستخدمونها بلا مناص في تقييم سلوك الطفل . وسوف يميل نجاحه إلى أن يعتمد على الصبغة الإجتماعية التي أتى منها . وبهذه الطريقة يضبط الحراك الإجتماعي .

وعالجت دراسات عديدة نظام المدرسة كصنفت للتلاميذ على أساس معيار الطبقة الاجتماعية ، و رابان فلود Floud ( ١٩٥٦ ) إلى الطريق الذى يؤدى إلى هذا النوع من التحليل فى الأرقام التى حصل عليها التلاميذ الهالفة أعمارهم احدى عشر عاماً فأكثر ( ١١ + ) فى مقاطعات من ميدلزبره Middlesborough وجنوب غرب هيرتفوردشاير South - West Hertfordshire التى ابانت أن فرصة الدخول بمدارس النحر لابناء الكتبة فى عام ١٩٥٢ كان أربع أضعاف أبناء العمال غير المهرة . وفى أقصى التدرج الاجتماعى ، كان لدى أبناء العمال المهنيين سبعة أضعاف الفرص المتاحة لابناء العمال غير المهرة فى ميدلزبره . ستة أضعاف الفرض الموجه . ودة فى جنوب غرب هيرتفوردشاير . واتضح فى مثل تلك الدراسات أن النقص فى التوازن فى الفرص الطبقة ، كان يعود إلى حقيقة أن الابناء الذين ولدوا لآباء يتعدون إلى الطبقة الوسطى كانوا أكثر قدرة على النجاح فى اختبارات الذكاء والاختبارات التحصيلية .

ومن ناحية أخرى فقد أمان تقرير عن الإنهاء المبكر Report on Early Leaving ( ١٩٥٠ ) وجود تباين فى خطوط الطبقة بنفس و مجموعة القسدرات ، أوضح دو جلاس Douglas ( ١٩٦٤ ) ذلك باعطاء الأدلة عن التدهور الذى لتوسط المقدره عند الطبقة العاملة فى نتائج الاختبارات التى طبقت على التلاميذ فيما بين سن ١١ و ١٦ . وما يهمنا فى تحليل فرعة الطبقة هو فقط لسبب الطبقات الاجتماعية المختلفة التى اعطى لها منفذ من طريق النظام التمهيدى إلى الوظائف المهنية العالية . واعطى تقرير روبنز Robbins Report مثالا يوضح جيداً فائدة استخدام هذا المنهج . ونخبر هنا ان نسبة ابناء الطبقة العاملة بين طلاب الجامعات قد هبطت من ٣٠ فى المائة عام ١٩٢٨ ، ٢٦ فى المائة عام ١٩٦١ .

وتعطينا مثل تلك الأرقام التى ينهى استخدامها فكرة عن كيفية اداء وظيفة

تثبيت الطبقة الاجتماعية الذي يقوم بها التعليم النظامي او الرسمي . إلا انه لسوء الحظ لا يوجد عمل ضخم يمكن مقارنته بدراسة جلاس Class التي تمدنا بأرقام شاملة يمكن الإعتماد عليها عن الموقف الحالي . وكفينا القول هنا بأن وزن الدليل الذي يبين ان الميل نحو القرض الطبقة لاجدال او نزاع فيه . وكيفما كان الامر فان مشكلة التفسير لا تزال موجودة لانه لا يوجد لدينا شيء نستطيع مقارنته بواسطة مدى الميل أو تفضيل أكثر من عدم وجود ميل وكيفما كان الامر أو وجود ميل نحو نقطة معينة حدثت في وقت سابق . وتصبح المقارنة في الحالة الأولى غير حقيقية لاعضاء معنى ، وتخطاير الثانية لعدم أخذها في الاعتبار التأثيرات التي حدثت في المجتمع خلال الفترة . .

### خاتمة :

تبصرنا في الفصل الحالي طرقا عديدة حلت فيها نتائج التعليم على المجتمع . وهدفنا عن قصد إلى التحرك من المستوى السطحي أو الاصطناعي للمناقشة في كيفية إنتاج التعليم للتغير الاجتماعي ، وتحديد النتائج بطرق عملية يمكن إثباتها بالبرهان . ويفتحي الا يفترض ان هذا يعتبر لهراً سهلاً للتفكير العلمي الواضح ضد الانطباعات المتعصبة غير المرتبة . وحتى إذا ما استوفينا قياس نتائج النظام من اقوى العاملة التعاضدية ، والعبادة الاجتماعية ، وعملية اختيار اصحاب الاهلية أو الجدارة ، فاننا نصبح في وضع يمكننا من ان نضمهم جميعاً بعضهم إلى جوار البعض الآخر بطريقة تعزى اجراءة مبدولة للاسهام الكاهل الذي يعله التعليم في المجتمع .

Organisation.

VERNON, P. E., (1957), *Secondary School Selection*, London : Methuen.

VERNON, P. E., (1963), 'The Pool of Ability', *The Sociological Review Monograph No. 7: Sociological Studies in British University Education*, ed. Hahmos, P., Keele : University of Keele, pp. 45 - 57.

WARREN, N., (1966), 'Social Class and Construct Systems Examination of the Cognitive Structure of Two Social Class Groups', *British Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol 5, pp. 254-63.

WHORF, B. L., (1940), *Science and Linguistics*, Vol XLIV, pp. 229 - 48.

WILLMOTT, P., (1967), *Adolescent Boys of East London*, London : Routledge & Kegan Paul.

WLONG, D., (1961), 'The Oversocialized Conception of Man', *American Sociological Review*, Vol. XXVI, pp. 183 - 92.

YOUNG, M., (1965), *Innovation and Research in Education*, London : Routledge & Kegan Paul.

ZNANIECCI, F., (1951), 'The Scientific Function of Sociology of Education', *Educational Theory*, Vol. E, pp. 69-78.

- SWIFT, D. F., (1995), 'Educational Psychology, Sociology and The Environment : a Controversy at Cross Purposes', *British Journal of Sociology*, Vol. XVI, pp. 334-56.
- SWIFT, D. F., (1966), 'Social Class and Achievement Motivation', *Educational Research*, Vol. VIII, pp. 83-95.
- SWIFT, D. F., (1967), 'Family Environment and II+ Success: Some basic Predictors', *British Journal of Educational Psychology*, Vol. XXXVII, pp. 19-21.
- SWIFT, D. F., (1967), 'Social Class, Mobility Ideology and II+ Success', *British Journal of Sociology*, Vol. XVI, 165-96.
- SWIFT, D. F., (1968), *Reader in The Sociology of Education : an Introductory Analytical Perspectives*, London Routledge & Kegan Paul.
- TAYLOR, W., (1967), 'The Sociology of Education', *The Study of Education*, ed. Tibble, J. W., London : Routledge & Kegan Paul.
- THOMPSON, J. W., (1962), 'Method Ideology and Educational Ideologies', *Educational Theory*, Vol. 12, pp. 110-7.
- TURNER, R. H., (1960), 'Sponsored and Context Mobility and The School System', *American Sociological Review*, Vol. 25, pp. 855-67.
- TURNER, R., (1964), *The Social Context of Ambition*, San Francisco : Chandler Publishing Co.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (1964), *Economic and Social Aspects of Educational Planning*, Paris : United Nations Educational, Scientific and Cultural

Implications of Social and Economic Change, The Schools Council Working Paper No. 12, pp. 28— 40, London: Her Majesty's Stationery Office.

SARASON, S. B., and GLADWIN, T., (1958), 'Psychological Cultural Problems in Mental Subnormality', in Mental Subnormality, Part II, R. L. Masland et al., New York: Basic Books Inc.

SCHOFFIELD, M., (1966), The Sexual Behaviour of Young People. London: Longmans.

SCHOOLS COUNCIL, (1967), The Educational Implications of Social and Economic Change, London: Her Majesty's Stationery Office.

SEWELL, W. H., (1961), 'Social Class and Childhood Personality', Sociometry, Vol. 24, pp. 349—50.

SHEFF, M., and SHERIFF, C. W., (1964), Reference Groups, New York: Harper and Row.

SUGARMAN, B. N., (1966), 'Social Class and Values as related to Achievement and Conduct in School', Sociological Review Vol. 14, pp. 287—301.

SUGARMAN, B. N., (1967), 'Involvement in Youth Culture, Academic Achievement and Conformity in School: an Empirical Study of London School Boys', British Journal of Sociology, Vol. XVIII, pp. 151—64.

SWIFT, D. F., (1965), 'Meritocratic and Social Class Selection at Age Eleven', Educational Research, Vol. VIII, pp. 65—73.

we see it Functioning (Past, Present and Future)?, 'in The Educational Implications of Social and Economic Change, The Schools Council Working Paper No. 12, pp. 60—66, London: Her Majesty's Stationery Office.

MORTON-WILLIAMS, R., (1967), 'Survey Among Parents of Primary School Children', in Department of Education and Science, Central Advisory Council for Education (England). Children and Their Primary Schools, Vol. 2, pp. 93 — 178, London Her Majesty's Stationery Office.

MUSGRAVE, P. W., (1967), 'Family, School, Friends and Work: a sociological Perspective', Educational Research, Vol. 9, pp. 175—86.

MUSGROVE, F., (1966), The Family, Education and Society London : Routledge & Kegan Paul.

O'BRIEN, R. W., SCHRAG, C. C., and MARTIN, W. T., (1964), Readings in General Sociology, Boston : Houghton Mifflin Company.

PARSONS, T., (1956), Family Socialisation and Interaction Process, London : Routledge & Kegan Paul.

PARSONS, T., (1959), 'The School Class as Social System: Some of its Functions in American Society', Harvard Educational Review, Vol. 29, pp. 297—318.

PARSONS, T., (1961), 'An outline of the Social System', in Parsons et al., Theories of Society I, New York: Free Press of Glencoe.

PETERS, R. S., (1967), 'The Status of Social Principles and Objectives in a Changing Society', in The Educational

- LITWAK, E., and MEYER, H. J., (1968), 'The School and the Family: Linking Organizations and External Primary Groups', in *The Uses of Sociology*, eds. Lazarsfeld, P. F., et al., London: Weidenfeld & Nicolson. pp. 522—43.
- LOCKWOOD, D. (1966), 'Sources of Variation in Working Class Images of Society', *Sociological Review*. Vol. 14, pp. 249—67.
- MALINOWSKI, B., (1947), *Freedom and Civilization*, London: Allen & Unwin.
- MARSHALL, T. H., (1953), 'The Nature and Determinants of Social Status', *Yearbook of Education*, London: Evans Br & S.
- MASLAND, R. L., et al., (1958). *Mental Subnormality*, New York: Basic Books Inc.
- MAYS, J. B., (1962), *Education and The Urban Child*, Liverpool: University of Liverpool Press.
- MCCLELLAND, D. C., (1961) *The Achieving Society*, Princeton: D. Van Nostrand Co. Inc.
- Ministry of Education. (1954), *Early Leaving*, London: Her Majesty's Stationery Office.
- Ministry of Education. (1959—1960). *15 to 18: a Report of the Central Advisory Council for Education (England)*. Vols. I and II. London: Her Majesty's Stationery Office. [ *The Crowther Report* ]
- Ministry of Education. (1963), *Higher Education a Report of the Committee on Higher Education*, London: Her Majesty's Stationery Office. [ *The Robbins Report* ]
- MORRIS, B., and SIMMONS, H. W., (1967), 'The School: How do

- KEIL, E. T., et al., (1966). 'Youth and Work: Problems and Perspectives', *Sociological Review*, Vol. 14. pp. 117—37.
- KLEIN, J., (1965), *Samples from English Culture*, Vol. II, London Routledge & Kegan Paul.
- KLUCKHOHN, F., and STRODTBECK, F. L., (1961). *Variations in Value Orientations*, Evanston, Illinois: Row Peterson & Company.
- KLUCKHOHN, F., (1967), *Variations in 'Value Orientations as a Factor in Educational Planning'*, in Bower, E. M., and Hollister, W. G., *Behavioural Science Frontiers in Education*, New York: John Wiley & Sons.
- KNELLER, G. F., (1965), *Educational Anthropology*, New York: Wiley
- KOHN, M. J., (1963), 'Social Class and Parent-Child Relationships: an Interpretation', *American Journal of Sociology*, Vol. 68, pp. 471—80.
- LACEY, C., (1966), 'Some Sociological Concomitants of Academic Streaming in a Grammar School', *British Journal of Sociology*, Vol. 17, pp. 245—62.
- LAZARSFELD, P. F., and SIEBER, S. D., (1964); *Organising Educational Research*; Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.
- LAZARSFELD, P. F., et al., eds. (1968), *The Uses of Sociology*, London : Weidenfeld & Nicolson.
- LIPSET, S. M., and BENDIX, R., (1959), *Social Mobility in Industrial Society*, Berkeley, California : University of California Press.

- HIMMELWEIMT, H. T., (1967), 'The Individual in Society', in The Educational Implications of Social and Economic Change The Schools Council Working Paper No. 12, dp. 13-20, London : Her Majesty's Stationery Office.
- HODCKINSON, H. L., (1967), Education, Interaction and Social Change, Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.
- HOYLE, E., ( 1965 ), 'Organisational Analysis in the Field of Education', Educational Research, Vol. VII, pp. 97-114
- HUDSON, L., (1966), *Contrary Imaginations*, London: Methuen.
- HUNT, J. MCV., (1961), *Intelligence and Experience*, New York: Ronald Press.
- HUSEN, T., (1961), 'Educational Structure and the Development of Ability', in *Ability and Educational Opportunity*, ed. Halsey, A. H., Paris : Organisation for Economic Cooperation and Development, pp. 113-36.
- HYMAN, H. H., (1953), 'The Value Systems of Different Classes', in *Class, Status and Power*, ed. Bendix, R., and Lipset, S., pp. 426-42.
- JACKSON, B., and MARSDEN, D., (1961), *Education and The Working Class*, Routledge & Kegan Paul.
- JACKSON, B., (1964), *Streaming: an Education System in Miniature*, London : Poutedge & Kegan Paul.
- KAHL, J. A., (1965), 'Some Measurements of Achievement Orientation', *American Journal of Sociology*, Vol. LXX, pp. 669-81.

- eds. Lazarsfeld et al., London. Weidenfeld & Nicolson, pp. 304-58.
- HALSEY, A. H., et al., (1961), (a), *Education, Economy and Society*, Glencoe, Illinois: The Free Press.
- HALSEY, A. H., ed. (1961), (b), *Ability and Educational Opportunity*, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- HALSEY, A. H., (1959), *Class Differences in General Intelligence I*, *British Journal of Statistical Psychology*, pp. 1-4.
- HALSEY, A. H., (1967), 'The Sociology of Education', in *Sociology: an Introduction*, ed. Smelser, N. J., London and New York: John Wiley and Sons, pp. 381-434.
- HANSEN, D. A., (1963), 'The Responsibility of the Sociologist to Education', *Harvard Educational Review*, Vol. 33, pp. 312-25.
- HANSEN, D. A., (1967), 'The Uncomfortable Relation of Sociology and Education', in *On Education: Sociological Perspectives*, eds. Hansen, D. A., and Gerstl, J. E., New York: John Wiley & sons, pp. 3-34.
- HARGREAVES, D. H., (1967), *Social Relations in a Secondary School*, London: Routledge and Kegan Paul.
- HAVIGHURST, R. J., (1961), 'Conditions Productive of Superior Children', *Teachers College Record*, Vol. LYXII, pp. 524-31.
- HIMMELWEIT, H. T., (1966), 'Social Background, Intelligence and School Structure: an Interaction Analysis', in *Genetic Environmental Factors in Human Ability*, eds. Meade, J. E., and Parkes, A. S., London: Oliver & Boyd, pp. 24-41.

- GLASS, D. V., (1954), *Social Mobility in Britain*, London : Routledge and Kegan Paul.
- GOFFMAN, E., (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York : Doubleday & Company.
- GOULIN, D. A., (1963), *The Search for Ability*, New York : Russell Sage Foundation.
- GOTTLIEB, D., (1964), 'Sociology of Education', *Review of Educational Research*, Vol. pp. 62—70.
- GOTTLIEB, D., et al., (1966), *The Emergence of Youth Societies*, New York, The Free Press.
- GOULD, S., and KOLB, W., eds. (1964), *A Dictionary of the Social Sciences*, London : Tavistock Publications.
- GOULDNER, A. W., (1954), *Wildcat Strike*, London : Routledge and Kegan Paul.
- GOULDNER, A. W., (1957), 'Cosmopolitans and Locals: Toward Analysis of Latent Social Roles, II', *Administrative Science Quarterly*, Vol. 2, pp. 444-80.
- GRAMBS, J. D., (1965), *Schools, Scholars and Society*, Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.
- GROSS, J., and GURSSLIN, O., (1963), 'Middle and Lower Class Beliefs and Values : A Heuristic Model', in Gouldner, A. and Gouldner, H. P., *Modern Sociology*, New York : Harcourt, Brace and World, pp. 168—77.
- GROSS, N., and FISHMAN, S. A., (1968), 'The Management of Educational Establishments'. in *The Uses of Sociology*,

- ELVIN, H. L., (1965), *Education and Contemporary Society*.  
London : C. A. Watts & Co. Ltd.
- ETZIONI, A., (1961). *Complex Organisations*, Glencoe, Illinois:  
The Free Press,
- ETZIONI, A., (1964), *Modern Organisations*, Englewood Cliffs,  
New Jersey : Prentice-Hall.
- FARBER, B., (1965), 'Social Class and Intelligence', *Social Forces*,  
Vol. 44, pp.215—25.
- FARIS, R. E. L., (1961), 'Reflections on the Ability Dimension  
in Human Society', *American Sociological Review*, Vol. 26,  
pp. 835 — 43.
- FLETCHER, R., (1966), *The Family and Marriage in Britain*.  
Harmondsworth, Middlesex : Penguin Books.
- FLOUD, J., (1950), 'Education and Social Mobility', *Yearbook of  
Education*, London : Evans Bros.
- FLOUD, J., (1962), 'The Sociology of Education' in Welford et  
al., *Society: Problems and Methods of Study*, pp. 521-40.
- FLOUD, J. E., et al., (1956), *Social Class and Education Opportu-  
nity*, London : Heinemann.
- FLOUD, J., and HALSEY, A. H., (1958), 'The Sociology of  
Education', *Current Sociology*, Vol. 7, pp. 165—233.
- FLOUD, J., and HALSEY, A. H., (1959). 'Education and Social  
Structure : Theories and Methods', *Harvard Educational  
Review*, Vol. 29, pp. 288—96.
- FRASER, E., (1959), *The Home Environment and The School*,  
London : University of London Press.

- DOUGLAS, J. W. B., (1964), *The Home and The School*, London  
MacGibbon & Kee.
- DOWNES, D. M., (1966), *The Delinquent Solution*, London :  
Routledge and Kegan Paul.
- DOWNES, D., (1967), 'Decolonising the Young', *the Observer*,  
23 rd July, p. 7.
- DRUCKER, P. F., (1959), *the Landmarks of Tomorrow*, London:  
Heinemann.
- DUBIN, R., 1959, 'Human Relations in Formal Organisations',  
Review of Educational Research, Vol. XXIV, pp. 357—66.
- DURKHEIM, E., (1956), *Education and Sociology*, Glencoe,  
Illinois: the Free Press.
- ECKLAND, B. R., (1967), 'Genetics and Sociology : A Reconsideration', *American Sociological Review*, Vol. 32, pp. 173 - 94.
- EGGLERTON, S. J., (1967), *The Social Context of the School*,  
London : Routledge and Kegan Paul.
- EGGLESTON, S. J., (1967), 'Some Environmental Correlates of  
Secondary Education in England', *Comparative Education*,  
Vol. 3, pp 85—97.
- ELDER, G. H., (1965), 'Life Opportunity and Personality : Some  
Consequences of Stratified Secondary Education in Britain',  
*Sociology of Education*, Vol. 38, pp. 173—202.
- ELDRIDGE, G. H., (1965), 'Family Structure and Educational  
Attainment: a Cross-National Analysis', *American Sociological  
Review*, Vol. 30, pp. 81—96.

CHTRATRS. W. W., (1963). 'Social Class and Intelligence Tests', Part of Section I, part I in Charters, W. W. and Gage, N L., Readings in the Social Psychology of Education, Boston : Allyn & Bacon Inc., pp. 12 — 21.

CICOUREL, A. V., and KITSUSE, J. I., (1963). The Educational Decision-makers, Indianapolis, Bobbs-Merrill.

CLARK, B. R., (1962). Educating the Expert Society, San Francisco: Chandler Publishing Company.

CLARKE, B. R., (1964), 'Sociology of Education', in Faris, R. E., Handbook of Modern Sociology, Chicago : Rand McNally, pp. 784 — 69.

CLARKE P. R. F., (1962). 'Complexities in the Concept of Intelligence', Psychological Reports, Vol. 11, pp. 411-7.

COHEN, E., (1965). 'Parental Factors in Educational Mobility', Sociology of Education, Vol. 38, pp.404—25.

COLE, W. E., (1962), Introductory Sociology, New York : David McKay Company Inc.

COLEMAN, J., (1961), The Adolescent Society, Glencoe, Illinois: The Free Press.

CORWIN, R. G., (1965), A Sociology of Education, New York: Meredith Publishing Company.

DAVIS, A., (1948), Social Class Influence upon Learning, Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.

Department of Education and Science. (1967), Children and Their Primary Schools, London : Her Majesty's Stationary Office. [ The Plowden Report ]

- Rand McNally, pp. 972 - 1022.
- BLYTH, W. A. L., (1965), *English Primary Education*, London: Routledge and Kegan Paul. Vols. 1 and 2.
- BLYTH, W. A. L., (1965), 'Some Relationships between Homes and Schools', in *Liking Home and School*, eds. Craft, M. et al., London : Longmans, pp. 3 - 1'.
- BOCOCK, S. S., (1966), 'Toward a Sociology of Learning: a Selective Review of Existing Research', *Sociology of Education*; Vol. 39, pp. I - 45.
- BOWMAN, M. J., (1966), 'The Human Investment Revolution in Economic Thought', *Sociology of Education*, Vol. 39. pp. 111 - 38.
- BRAM, J., (1955), *Language and Society*, New York : Random House.
- BRIM, O. and WHEELER, S., (1966), *Socialization after Childhood*, New York : Wiley.
- BROOKOVER, W. B., et al., (1964), 'Self - Concept of Ability and School Achievement', *Sociology of Education*, Vol. 37, pp. 271 - 8.
- BROOKOVER, W. B., and GOTTLIEB, D., (1964). *A Sociology of Education*, New York : American Book Company.
- BURGESS, R. W., (1948). 'The Family in a Changing Society', *American Journal of Sociology*, Vol. LIII, pp. 417 - 22.
- CARLSSON, G., (1958), *Social Mobility and the Class Structure*, Lund : Gleerup.
- CASSIRER, E., (1964), *An Essay on Man*, Newhaven, Connecticut: Yale University Press.

- ANDERSON, C. A., (1900), 'A Skeptical Note on the Relation of Vertical Mobility to Education', *The American Journal of Sociology*, Vol. 96, dd. 560 - 70.
- ANDERSON, C. A., (1966), 'The Impact of the Educational System on Technological Change and Modernisation', in Hoselitz, B. F. and Moore, W. E., *Industrialisation and Society*, Paris : Unesco. pp. 259 - 78.
- ANDERSON, C. A., ( 1967 ) *The Social Context of Educational Planning*, Paris : Unesco : Institute for Educational Planning
- BANKS, O., ( 1955 ). *Parity and Prestige in British Education*, London : Routledge and Kegan Paul.
- BANKS, O., (1958), 'Social Mobility and the English System of Education', *International Review of Education*, Vol. IV, pp. 196 - 202.
- BARKER, R. G., and GUMP, V., (1964), *Big School, Small School: High School Size and Student Behaviour*, Stanford, California : Stanford University Press.
- BERNSTEIN, B., ( 1960 ). 'Language and Social Class', *British Journal of Sociology*, XI, 271 - 276.
- BERNSTEIN, B., (1965), 'A Socio linguistic Approach to Social Learning', *Penguin Survey of the Social Sciences 1965*, Penguin Books, pp. 144 - 66.
- BIDWELL, C. E., (1965), 'The School as a Formal Organisation', *Handbook of Organisations*, ed. March, J. G., Chicago:

رقم الإيداع بنار الكتب  
٥٠٢٦ لسنة ١٩٧٧



